

R. Kaul

Münster 1978

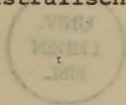
Pädagogik

ANALYSE, KONSTRUKTION UND EVALUATION
EINES DOPPELTQUALIFIZIERENDEN SCHWERPUNKTPROFILS
IN DER KOLLEGESCHULE -
DARGESTELLT AM BEISPIEL EINES SPORTPROFILS
IM SCHWERPUNKT "ERZIEHUNG UND SOZIALES"

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der

Philosophischen Fakultät

der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster (Westf.)



vorgelegt von
Roland Naul
aus Bocholt

1 9 7 8

Tag der mündlichen Prüfung: .. 30. 6. 1978

Dekan: Prof. Brockhoff

Referent: Prof. Blankertz

Korreferent: Prof. Kossolapow



Inhaltsverzeichnis	3
Vorwort	6
1. Kollegschnle NW - Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung: Rahmenkonzept und Bestandsaufnahme aus der Sicht eines Lernfeldes Sport	8
1.1 Das Rahmenprogramm der Kollegschnle - bildungstheoretische Prämissen und didaktische Kriterien	8
1.2 Die Bedeutung der bildungstheoretischen Prämissen für den Schulsport	14
1.3 Das Lernfeld Sport im Spiegel der Reformtendenzen des Gymnasiums und der berufsbildenden Schulen	21
1.3.1 Der Sportunterricht in allgemeinbildenden Schulen - Reformtendenzen im Gymnasium	21
1.3.2 Der Sportunterricht und die berufsqualifizierende Ausbildung im Sport an berufsbildenden Schulen	37
1.4 Fazit	45
2. Die Integration des Lernfeldes Sport in einen didaktisch-curricularen Schwerpunkt der Kollegschnle	47
2.1 Die Struktur der Lernorganisation in der Kollegschnle: Schwerpunkt - Obligatorik - Wahlbereich	47
2.2 Sportwissenschaftliche Analysen zur Integration des Lernfeldes Sport in einen didaktisch-curricularen Schwerpunkt	52
2.3 Analyse des Berufsfeldes Sport zur Integration in einen didaktisch-curricularen Schwerpunkt	60
2.4 Fazit	64
3. Der Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" - Konzept und Struktur	66
3.1 Die Lernorganisation didaktisch-curricularer Schwerpunkte: Grundbildung - Akzentuierung - Profilierung	66
3.2 Schwierigkeiten beim Versuch einer Strukturierung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales"	69
3.3 Die Akzentuierung über Zuwendungsmotive	74

3.3.1	Erläuterungen zur Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung"	78
3.3.2	Erläuterungen zur Akzentuierung "Pflege und Therapie"	81
3.3.3	Erläuterungen zur Akzentuierung "Freizeit und Sport"	84
3.4	Die sozialberufliche Grundbildung: Das Konzept "Sozialisation"	92
3.5	Wissenschaftsdisziplinen und Unterrichtsfächer im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales"	98
3.6	Erläuterungen zu den studienbezogenen Schwerpunktprofilen des Schwerpunktes 15 - Alternative Auslegung auf Akzentuierungen und das Problem der Doppelqualifikation	102
3.7	Fazit	110
4.	Die didaktisch-curriculare Struktur von Sportprofilen	112
4.1	Die sozialberufliche Grundbildung als Curriculum-Baustein für Sportprofile	112
4.2	Das akzentuierungsspezifische Curriculum der Sportprofile	116
4.3	Ein Beispiel für ein profilspezifisches Curriculum - das doppeltqualifizierende Sportprofil "Freizeitsportleiter VZ/Sport AHR"	123
4.3.1	Doppelqualifikation im Sport?	125
4.3.2	Wissenschaftspropädeutischer Sportunterricht - was ist das?	129
4.3.3	Sportpraktischer Unterricht - mit welchen Zielen?	142
4.3.4	Bildungspolitische und administrative Rahmenbedingungen	148
4.3.5	Skizze des doppeltqualifizierenden Sportprofils "Freizeitsportleiter VZ/Sport AHR"	152
5.	Zur Evaluation des doppeltqualifizierenden Sportprofils "Freizeitsportleiter VZ/Sport AHR"	156
5.1	Was soll evaluiert werden?	156
5.2	Die Transformation von Konstruktionsentscheidungen im doppeltqualifizierenden Sportprofil in evaluative Problembereiche	160
5.2.1	Die Konstruktionsentscheidung "Integration des Lernfeldes Sport in den Schwerpunkt 'Erziehung und Soziales' im curricularen Planungsprozess"	163

5.2.2	Die Konstruktionsentscheidung "Integration des Lernfeldes Sport in den Schwerpunkt 'Erziehung und Soziales' in der unterrichtlichen Erwartungshaltung der Schüler"	169
5.3	Ausblick	173
	Literatur	175

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Produkt eines curricularen Entwicklungsprozesses im Schulversuch Kollegscheule. Zugleich ist sie aber, und das macht das letzte Kapitel dieser Arbeit deutlich, nur ein Zwischenergebnis. Denn das Produkt der curricularen Entwicklung ist auch auf seine evaluative Überprüfung verwiesen - erste Ansätze dazu markieren den gegenwärtigen Entwicklungsstand im Schulversuch.

Analyse, Konstruktion und Evaluation - so lauten die drei Themen dieser Arbeit, die in fünf Kapiteln dargestellt werden. Das sind zwar sachlich zu unterscheidende Schritte, doch sind sie stets aufeinander verwiesen und können nur gemeinsam die Entwicklung des Schulversuchs Kollegscheule umschreiben. Der Gegenstand, an dem diese drei Entwicklungsschritte dargelegt werden, ist ein Bildungsgang (Sportprofil) im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" der Kollegscheule. In dieser Darstellung werden dabei einige Punkte nur kurz angesprochen. Ihre Vertiefung und ausführlichere Darlegung wäre vielleicht aus verschiedenen Gründen wünschenswert gewesen. Doch die Ausführungen sind immer auf die in jedem Kapitel vorangestellte Aufgabenstellung bezogen. Das ist der Grund, warum einige Themenbereiche, die der Autor selbst gerne weiterverfolgt hätte, nur knapp und in ihren Grundzügen skizziert werden und weder zeitlich noch sachlich weiterverfolgt worden sind. Hier mußte das durchaus vorhandene Interesse des Autors an einer ausführlicheren Diskussion der angesprochenen historischen, schulpädagogischen; fachdidaktischen und wissenschaftspropädeutischen Fragestellungen zugunsten der Zielsetzung dieser Arbeit geopfert werden.

Die curricularen Entwicklungsarbeiten für den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" der Kollegscheule sind von 1974 bis 1977 betrieben worden von drei Wissenschaftlergruppen (WBK, AWG Gesellschaftslehre, AWG Erziehungswissenschaft), vier überregionalen Lehrerfachgruppen (ÜFG Erziehungswissenschaft, ÜFG Gesellschaftslehre, ÜFG Sport, ÜFG Religion) und zwei regionalen Lehrergruppen (Bethel und Düsseldorf). In die im

dritten Kapitel vorgestellte Struktur des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" sind vielfältige Anregungen und Hinweise der am Projekt beteiligten Kolleginnen und Kollegen eingegangen. Ihre Planungs- und Entwicklungsvorschläge wurden auf zwei Workshop-Tagungen (Dezember 1975, Oktober 1976) vorgetragen und für die weiteren Arbeitsschritte im Verbundsystem des Schulversuchs jeweils gemeinsam abgestimmt. Ich danke allen für die mir zuteil gewordene Belehrung, für Hilfe und Kritik, besonders meinen WBK-Kollegen Gruschka, Heursen und Schlaak. Gerhard Heursen und Andreas Gruschka berichten jeweils in einer eigenen Arbeit über die Analyse, Konstruktion und Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales". Ich beschränke mich bei den Ausführungen auf sachnotwendige Informationen ^{dazu} für das Verständnis der vorliegenden Arbeit und verweise im übrigen auf die ausführlichen Darlegungen meiner Kollegen.

Das curriculare Konzept und die Entwicklung des Sportprofils sind zeitlich und sachlich nicht von der Arbeit am Konzept des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" und der Entwicklung der sozialberuflichen Grundbildung zu trennen. Ich danke allen Kollegen in der UFG Sport und besonders dem Leiter, Dietmar Hiersemann, für gemeinsame Arbeitssitzungen, die für mich sehr hilfreich waren und denen ich Hinweise verdanke. Ebenso bedanke ich mich, daß ich an den Kurskonzepten für das Sportprofil mitarbeiten durfte.

Das gesamte Projekt wurde mir aber erst ermöglicht durch Professor Dr. Herwig Blankertz. Ihm bin ich zu besonderem Dank verpflichtet - für die mir zugestandene Mitarbeit am Kollegs Schulprojekt, für die zahlreichen Hinweise und wohlmeinenden Belehrungen während der Projektarbeit und für die hier vorgelegte Arbeit. Seine Aufgeschlossenheit gegenüber dem in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bis heute noch wenig akzeptierten Arbeitsgebiet der Sportpädagogik war für mich und meine Arbeit sehr wertvoll.

1. Kollegschnle NW - Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung: Rahmenkonzept und Bestandsaufnahme aus der Sicht eines Lernfeldes Sport
- 1.1 Das Rahmenprogramm der Kollegschnle - bildungstheoretische Prämissen und didaktische Kriterien

Das Programm der Kollegschnle verfolgt die Integration von Allgemein- und Berufsbildung. Bildungspolitisch bereits 1970 im Nordrhein-Westfalen-Programm 1975 (vgl. NWP 75, S. 50) annonciert, setzte der Kultusminister noch im selben Jahr eine Planungskommission unter der Leitung von HERWIG BLANKERTZ ein. Die Kommission legte knapp ein Jahr später ihre Empfehlungen der Öffentlichkeit vor (vgl. KOLLEGSTUFE NW 1972). Unter Berufung auf den Strukturplan für das Bildungswesen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970) wurden eine Reihe von Gründen angeführt, warum inhaltlich und schulorganisatorisch Allgemeinbildung und Berufsbildung nicht länger voneinander zu trennen seien. Vier Hauptargumente wurde dafür genannt:

- Begabungsforschung: Ein statischer Begabungsbegriff kann nicht länger als Rechtfertigung für eine Differenzierung des Bildungswesens herangezogen werden, die gemäß den sozialen Schichten in unserer Gesellschaft an der historischen Teilung in gelehrte und volkstümliche Bildung festhält. Neuere Ergebnisse der Sozialisationsforschung sprechen für einen dynamischen Begabungsbegriff, der die Lernprozesse nicht als eine schichtenspezifisch unverrückbare Konstante festschreibt.
- Chancengleichheit: Sie darf nicht nur formal in dem Sinne zugestanden werden, daß jeder Schüler unabhängig von seiner sozialen Herkunft das Recht hat, jede Schulform zu besuchen - wie es im bürgerlichen Staat selbstverständlich ist -, Chancengleichheit muß vielmehr auch material angestrebt werden in dem Sinne, daß die Schule es als ihre Aufgabe ansieht, jeden Schüler in den Stand zu setzen, seine Rechte auch wahr-

nehmen zu können, nicht ihn durch Selektionsmechanismen daran zu hindern. Deshalb müssen die in der Sekundarstufe II individuell wählbaren Lernschwerpunkte untereinander als gleichwertig behandelt werden.

- Lehrkanon:

Für die Geltung eines umstrittenen Fächerkanons als allgemeiner Menschenbildung ist die erforderliche Einheitlichkeit kultureller Wertmaßstäbe heute nicht mehr gegeben.

- Bildungstradition:

Der neuhumanistische Bildungsbegriff konsolidierte sich erst in seiner ideologischen Verfälschung als ein alternativloses Ensemble von Fächern. Bildungstheoretisch haltbar ist eine material definierte Allgemeinbildung allerdings nie gewesen. Denn der neuhumanistische Bildungsbegriff war auf die Mündigkeit des Bürgers als die Idee der Menschen ohne Status und Übervorteilung gerichtet (vgl. dazu ausführlicher: BLANKERTZ 1963, S. 72 ff.; BLANKERTZ 1969 S. 32 ff.).

An diese ideologisch verschüttete, kritische Qualität des neuhumanistischen Bildungsbegriffs knüpft das Programm der Kollegscheule an und zieht darauf folgende Konsequenzen:

- " - Zurückweisung eines inhaltlichen Allgemeinbildungskanons,
- Einsicht in die Abhängigkeit der inhaltlichen Aufgaben der Schule von den gesellschaftlichen Anforderungen,
- Konkretisierung des Bildungsprinzips unter den Bedingungen unserer Zeit auf Wissenschaftsorientiertheit und Kritik (KNW 1972, S. 23)."

Wissenschaftsorientiertheit und Kritik gelten als Leitlinien für das Lernen in der Kollegscheule:

- "Wissenschaftsorientiertheit des Lernens, d.h. daß alle Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden." (KNW 1972, S. 22)
- "Kritik, d.h. alle Inhalte der fachlichen Lernziele sind mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren, so daß dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt." (KNW 1972, S. 23).

Beide didaktische Prinzipien werden für die Lernplanung unter dem Begriff der Wissenschaftspropädeutik zusammengefaßt.

Aus der Sicht des Unterrichts in den differenzierten Oberstufen des Gymnasiums ist die Maxime "Wissenschaftspropädeutik" nicht neu (vgl. dazu: FLITNER 1960, 1961, 1965; SCHMUTZ 1962, FLÖSCHER 1977). Als studienbezogene Qualifizierung hatte sie, auch uneingestanden, immer schon berufsvorbereitenden Charakter gehabt. Allerdings wird mit dem Aspekt "Kritik" das gymnasialpädagogische Selbstverständnis von Wissenschaftspropädeutik erweitert (vgl. dazu ausführlicher S. 134 ff.). Und das didaktische Kriterium "Kritik" rückt den berufsqualifizierenden Unterricht erst aus seinem zu engen Selbstverständnis der Wissensvermittlung für eine rein handwerklich-technische Anwendung mit ökonomischer Zwecksetzung heraus. Diese Zwecksetzung wird als "Kritik" selbst thematisch und damit ein zusätzlicher Zielpunkt bei der Vermittlung berufsqualifizierenden Unterrichts. Insofern ist das Prinzip "Wissenschaftspropädeutik" für den berufsqualifizierenden Unterricht neu und wird durch die Integration erst gestiftet.

Das Integrationskonzept mit seiner didaktischen Grundlegung auf wissenschaftspropädeutisches Lernen ist nun keinesfalls das Ergebnis einer unmittelbaren Ableitung aus dem neuhumanistischen Bildungsbegriff. Ebenso wenig ist aus den bildungstheoretischen Prämissen die Begründung für das Integrationskonzept selbst ableitbar, vielmehr rechtfertigen sie das aus anderen Gründen nahegelegte Konzept bildungstheoretisch (vgl. BLANKERTZ 1975). Denn seine Begründung gewinnt das Kollegsulkonzept vor allem aus den heute zu verzeichnenden Annäherungstendenzen bei der Erneuerung des Unterrichts in den beiden schulischen Regelsystemen: Der gymnasialen Oberstufe und den berufsbildenden Schulen.

Die in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren fortschreitende Auflockerung des Pflichtfächerkanons in den gymnasialen Oberstufen wurde durch die Saarbrücker Rahmenvereinbarung (1960) mit der Einführung von Wahlpflichtfächern eingeleitet. Die sich in der Folgezeit daran anschließende weitere Spezialisierung der Oberstufe mit der Errichtung von wirtschaftswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, erziehungswissen-

schaftlichen, musisch-pädagogischen u.a. Typen der Oberstufe (vgl. dazu: SCHMUTZ 1969 a) führte letztlich dazu, den Pflichtkanon der Fächer immer mehr freizugeben und nur noch auf drei sogenannte "Aufgabenfelder" zu beschränken. Der Schüler sollte die Wahl seiner individuellen Lernschwerpunkte, sogenannte "Leistungsfächer", selbst treffen (vgl. KMK 1972, SEBEL 1976a). Er sollte jetzt auch Fächer wählen können wie z.B. Technologie, Statistik, Datenverarbeitung und andere, die bisher den berufsbildenden Schulen vorbehalten waren. Ausdrücklich wird im Programm zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe hervorgehoben, damit einen Beitrag in Richtung auf eine integrierte Sekundarstufe II zu leisten (vgl. KMK 1972, S.10).

Die Reformbemühungen in den beruflichen Schulen verweisen umgekehrt auf eine Entspezialisierung (vgl. zum Überblick: LEMPERT/FRANZKE 1976, S.55ff.). So werden z.B. die Eingangsbedingungen für Ausbildungsgänge und ihre Abschlüsse in den einzelnen Schultypen des berufsbildenden Schulwesens (Berufsschule, Fachschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Höhere Handelsschule usw.) neu geordnet, um untereinander für vergleichbare oder sehr ähnliche Fachrichtungen in sich differenzierte und aufeinander aufbauende Qualifikationsstufungen zu schaffen. Die Abschottung der einzelnen Schultypen im berufsbildenden Schulwesen soll überwunden werden. Eine gewisse Entspezialisierung ist aber in der Berufserziehung nicht auf schulorganisatorische Maßnahmen begrenzt. Die Anforderungen in der Berufspraxis, z.B. in den Berufsfeldern "Elektrotechnik", "Maschinenbau", "Wirtschaft und Verwaltung" verweisen selbst auf eine Entspezialisierung in der Wissensvermittlung, und entsprechende curriculare Reformen in der Berufsausbildung weisen in die Richtung einer stärkeren Wissenschaftsorientierung in der Vermittlung des Lehrstoffes. Das neue didaktische Programm für die Berufsbildung zeigt eine Annäherung an den traditionellen Auftrag des Oberstufenunterrichts - wissenschaftsorientiertes Lernen gilt als ein gemeinsames didaktisches Prinzip für die Vorbereitung auf Studium und Beruf (vgl. Dt.

BILDUNGSRAT 1970, S.33ff.; S.164ff.).

Die Begründung für die Zielsetzung und das didaktische Programm der Kollegscheule verweisen also in erster Linie auf die bereits vorhandenen Reformtendenzen in den Regelsystemen der Sekundarstufe II. Die Kollegscheule knüpft daran an und beschleunigt dadurch eine Reform, die ohnehin angelegt ist, jedoch in Folge der schulpädagogischen und schulorganisatorischen Verkrustungen in der Entwicklung unseres Bildungssystems nur langsam voranschreitet. Dafür sprechen allein die zwei hauptsächlich artikulierten Kritikpunkte an der Kollegscheule: Standespolitisch gefärbten Befürchtungen, mit dem Verzicht auf einen fixierten Lehrkanon die "Allgemeinbildung" aufzugeben (vgl. STUCKMANN 1973, 1975), steht auf der anderen Seite die Ablehnung gegenüber, die Kollegscheule würde die Berufspraxis lediglich verschulen (vgl. GRÜNER 1973).

Die bildungstheoretischen Prämissen der Kollegscheule und die auf eine Konvergenz verweisenden Reformtendenzen in den schulischen Regelsystemen sind zwei allgemeine Orientierungspunkte für jede fachspezifische bzw. berufsfeldbezogene Analyse des Integrationskonzeptes. Aus dem Blickwinkel eines Faches Sport bzw. eines Berufsfeldes Sport gewinnen diese Punkte aber besondere Bedeutung. Denn es waren und sind nach wie vor gerade bildungstheoretische Prämissen, die die Stellung des Faches Sport in den beiden schulischen Regelsystemen geprägt haben. Schließlich gilt es die Konvergenzthese aus der Sicht eines Lernfeldes Sport zu prüfen. Für die fachbezogene didaktisch-curriculare Planung im Rahmen des Kollegschulkonzeptes muß bei dieser Prüfung an die bereits zu verzeichnenden Entwicklungstendenzen in den schulischen Regelsystemen angeknüpft werden, um ein entsprechendes Datenmaterial zu gewinnen. Deshalb soll im folgenden zunächst die Bedeutung der bildungstheoretischen Prämissen der Kollegscheule für ein Lernfeld Sport kurz erläutert (1.2) und daran anschließend eine Bestandsaufnahme der Entwicklungstendenzen im Schulsport versucht werden (1.3).

1.2 Die Bedeutung der bildungstheoretischen Prämissen für den Schulsport

Wenn vom Schulsport die Rede ist, dann wird zugleich auf die "Schulsportmisere" verwiesen. In der Tat muß dieser Sachverhalt (vgl. ARBEITSGRUPPE SPORT 1975; MARTIN 1972; PASCHEN 1969, 1975; SCHLAUDRAFF 1977), lenkt man den Blick nicht allein auf das dreigliedrige allgemeinbildende Schulwesen, sondern auch auf die beruflichen Schulen (vgl. SCHWIDDER 1978), insgesamt als katastrophal bezeichnet werden. Für die fatale Situation des Schulsports sind sicherlich eine Reihe von Ursachen anzuführen, die sich gegenseitig bedingen: Unzureichende Sportanlagen und materielle Ausstattung der Schulen, zuwenig ausgebildete Sportlehrer, schlechte oder unzureichende akademische und verwaltungstechnische Absicherung der Sportlehrausbildung in den Hochschulen, knappe Ressourcen usw.. Die Kette ließe sich sicherlich verlängern. Ein für die Misere entscheidender Faktor ist in der dem Sportunterricht bisher zugebilligten Stellung im Bildungsauftrag der Schulen zu sehen. Die Schulsportmisere ist zu einem Großteil die Misere der bildungstheoretischen Legitimation des Sportunterrichts im Lehrkanon unserer Schulen. Die Legitimation des Faches Sport im Lehrplan wurde und wird zuweilen bis heute fast ausschließlich auf die körperliche Ertüchtigung und deren Gesundheitswerte reduziert, umrahmt von den jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Zielvorstellungen, die damit verbunden wurden bzw. verbunden werden sollten. Lehrplananalysen, die den ersten offiziellen Lehrplan für das Schulturnen im preußischen Schulwesen (1862) und die nachfolgenden Lehrpläne bis in unsere heutige Zeit miteinander vergleichen, belegen dies (vgl. MESTER 1969, S.43ff.; FISCHER 1975; TOBALLA 1973). Als Beitrag zu einer allgemeinen Menschenbildung wurden Turnen, Leibesübungen oder Sport im Selbstverständnis der gymnasialpädagogischen Tradition nie akzentuiert. Dazu haben weniger jene Vertreter des Faches beigetragen, die den Sportunterricht ohnehin nur auf die körperliche Ertüchtigung beschränken wollten, als vielmehr das traditionelle Selbstverständnis. Allgemeinbildung

als einen bestimmten Lehrkanon auszulegen, dem der Sportunterricht nicht zugerechnet wurde. Allgemeinbildung war, wie schon erwähnt, historisch-ideologisch auf ein Ensemble von Fächern "geistiger Bildung" bezogen. Schulturnen, Leibesübung oder Sport, wie immer die verschiedenen Bezeichnungen für ein schulisches Lernangebot in der Lehrplantradition auch hießen, wurden stets außerhalb des Kanons gestellt und sind seit der Konsolidierung des Gymnasiums nach dem Scheitern der HUMBOLDT/SIMERNschen Schulreformen (1809 bis 1819) überwiegend als ein "technisches Fach" eingestuft worden. Sie erschienen im gymnasialpädagogischen Selbstverständnis unvereinbar mit der neuhumanistischen Bildungsidee. Das ist jedoch falsch. Denn so schreibt z.B. WILHELM von HUMBOLDT, der als ein Wegbereiter der Bildungsidee des Gymnasiums stets genannt wird, im LITAUISCHEN SCHULPLAN:

"Denn beide Bildungen - die allgemeine und die specielle - werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten. ... Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe, allein auch nicht um die gelehrte - ein Fehler der vorigen Zeit, wo dem Sprachunterricht der übrige geopfert, und auch dieser - mehr der Qualität, als Quantität nach - zum äußeren Bedarf ... nicht zur wahren Bildung ... getrieben wurde. Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt, und zwar als gymnastischer, ästhetischer, didaktischer und in dieser letzteren Hinsicht wieder als mathematischer, philosophischer, der in dem Schulunterricht nur durch die Form der Sprache rein, sonst immer historisch-philosophisch ist, und historischer auf die Hauptfunktion seines Wesens. Dieser gesamte Unterricht kennt daher auch nur Ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleichgestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chinärisch, und verschoben werden soll!" (Zit. nach: SCHWEIT 1966, S.29/30)

WILHELM von HUMBOLDT war im Grunde ein Fürsprecher für die Einbeziehung der Leibesübungen in ein neues, der neuhumanistischen Bildungsidee verpflichtetes Schulkonzept. Dies verdeutlicht auch sein "Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König" im Dezember 1809.

"Bei dem Unterricht geht

1. der Gesichtspunkt nicht, wie bisher gewöhnlich, davon aus, dass das Kind nur lesen, schreiben, rechnen u.s.f. lernen, sondern dass alle Hauptfähigkeiten seines Körpers und seiner Seele in möglichster Zusammenstim- mung entwickelt und geübt werden, wodurch denn jene Fer- tigkeiten von selbst entstehen. ...
2. Hierdurch bestimmen sich nun auch die Gegenstände des Unterrichts: Der Körper wird durch Leibesübungen gestärkt und entwickelt, Auge und Ohr durch Zeichnen und Musik zur Richtigkeit und Freiheit gewöhnt, der Kopf durch die Zah- lenverhältnisse (von denen das Rechnen ein Theil ist), durch die Grössenverhältnisse (wobei die Elemente der Ma- thematik vorkommen), durch eine richtige Kenntniss der Muttersprache ..." (Zit. nach: SCHWEIß 1966, S.46/47).

In der Bildungsidee WILHELM von HUMBOLDTs meint also Allge- meinbildung mehr als "geistige Bildung". Bildung ist für HUMBOLDT gerade das Streben nach der Vollkommenheit aller Kräfte, der Körper- und Geisteskräfte. Erst die "proportio- nierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (HUMBOLDT) macht den Menschen zum Gebildeten (vgl. ausführ- licher: BLANKERTZ 1963, S.88ff.).

Daß die Leibesübungen im Rahmen der neuhumanistischen Bil- dungsreform als Beitrag zu einer allgemeinen Menschenbildung verstanden wurden, zeigt auch die von SÜVERN vorgelegte "Unterrichts-Verfassung der Gymnasien und Stadtschulen vom Januar 1816". Zu den Lehrgegenständen in dem Gymnasium schreibt SÜVERN:

"Der Sprachunterricht theilt sich in den Gegensatz der alten und neuern Sprachen. Von jenen haben Anspruch auf allgemeine Gültigkeit, das Griechische und Lateinische ... Von den neuern Sprachen gehört die deutsche Sprache al- lein in den Kreis, der den öffentlichen allgemeinen Schu- len notwendigen Lehrobjekte ... Der wissenschaftliche Unterricht erstreckt sich auf Mathematik, Naturlehre und Naturbeschreibung (Ausschluß der technischen Ansicht), auf Geschichte, Geographie und Religion. Der technische Unterricht betrifft die Kalligraphie, das Zeichnen und den Gesang. Zur Bildung und Stärkung des Körpers und seiner Kräfte gereichen die Turnübungen. Da alle diese Lehrgegenstände hier in Beziehung auf allgemeine Bildung stehen, so kann kein Schüler sich willkürlich irgend- einem Lehrfache entziehen, das für die Bildungsstufe, auf welcher er sich in der Schule befindet, gehört. Die Theilnahme an den Turnübungen wird aber vorläufig noch, bis sie allgemein geworden sind, freier Wahl überlassen."

In diesem Auszug aus der "Unterrichts-Verfassung" sind gleich mehrere Punkte bemerkenswert. Zunächst fällt auf, daß SÜVERN die Turnübungen als Lehrgegenstand nicht dem technischen Unterricht zuordnet und alle genannten Lehrgegenstände, also auch die Turnübungen, "in Beziehung auf allgemeine Bildung stehen" - eine folgerichtige Konsequenz, die SÜVERN gemäß der HUMBOLDTschen Forderung nach der Bildung aller Kräfte zieht. SÜVERNs vorläufige Einschränkung für den Pflichtbesuch der "Turnübungen" steht dazu nicht in Widerspruch. Wenn er davon spricht, die Turnübungen müßten noch "allgemein werden", so bedeutet dies, daß dieser Lehrgegenstand überhaupt erst in die Institution Schule eingeführt werden muß. Denn Gymnastik oder Turnübungen waren bis zu diesem Zeitpunkt im preußischen Schulwesen noch nicht Lehrplanfach und hätten im Gefolge der Schulreform erst eingeführt werden müssen. Das war bis zu dem SÜVERNschen Entwurf für die "Unterrichts-Verfassung" noch nicht geschehen. In der Zwischenzeit hatte das JAHNSche Volksturnen immer mehr Verbreitung gefunden und erlangte vor allem nationalpolitische Bedeutung (vgl. dazu: STÖCKER 1971). Es verdrängte den früheren Einfluß der "Elementargymnastik" auf die preußische Schulreform (vgl. GOEDEL 1970, S.56), von der HUMBOLDT unter dem Einfluß und der Fürsprache der PESTALOZZIschen Lehrmethoden noch sprach. Insofern ist auch der gegenüber HUMBOLDT veränderte Sprachgebrauch bei SÜVERN zu erklären, der nur noch von "Turnübungen" spricht.

Doch in der Folgezeit wurden weder "Elementargymnastik" noch "Turnen" Lehrplanfach. Die Gründe dafür liegen aber nur zum einen im allgemeinen Scheitern der neuhumanistischen Schulreform durch die fortschreitenden restaurativen Entwicklungstendenzen. So kritisiert BECKENDORFF an dem von SÜVERN in der Zwischenzeit ausgeweiteten Unterrichtsgesetzentwurf (1819):

"Dagegen sind Leibesübungen als ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts in allen Schulen angegeben worden. Daß sie gut und nützlich sind, leidet keinen Zweifel, jedoch nur dann, wenn sie nach den verschie-

denen Bestimmungen der einzelnen Stünde auch verschiedenartig eingerichtet sind (eine Tendenz, die HUMBOLDT gerade verhindern wollte! Anm. d. Verf.). Im gegenwärtigen Augenblicke aber tritt in bezug auf sie eine anderweitige Rücksicht ein. Das Turnwesen nämlich hatte sich keineswegs als wohlthätig ausgewiesen. Die Regierung hat sich sogar bewogen gefunden, demselben Einhalt zu tun. Wollte man nun anjetzt gleich den Unterricht in den Leibesübungen in alle Schulen des Landes einführen, so wäre die größte Wahrscheinlichkeit, daß er ganz die Gestalt der eben gesamten [?] Turnübungen annehmen, und daß sich damit zugleich das schädliche Beiwesen derselben unfehlbar wieder einstellen würde" (Zit. nach: SCHWEIM 1966, S.234).

BECKENDORFF verweist für sein Argument, die Turnübungen als Lehrgegenstand aus den Schulen fernzuhalten, hier indirekt auf die nach der Ermordung KOTZEBUES angeordnete "Turnsperre" (1819 bis 1842). Die Turnsperre stellte jegliches Turnen in Preußen unter Verbot. Neben dem allgemeinen Scheitern der Preußischen Schulreform durch die restaurative Kulturpolitik scheiterten die Leibesübungen als Schulfach vor allem an der politischen Unbotmäßigkeit des JAHNSchen Volksturnens. Ob indessen trotz der restaurativen Kulturpolitik und unabhängig von dem Erfolg oder Scheitern der preußischen Schulreform die "unpolitische" Elementargymnastik PESTALOZZI-scher Prägung als Lehrplanfach eingeführt worden wäre, wenn das JAHNSche Volksturnen den früheren Einfluß der Elementargymnastik auf die Schulreform nicht zurückgedrängt hätte, bleibt eine noch zu beantwortende Frage sportpädagogisch-historischer Schulforschung. Sie kann in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden. Jedenfalls war die bildungsbürgerliche Konsolidierung des Gymnasiums in Preußen (vgl. dazu: PAULSEN 1921, JILISMAN 1977), als die Leibesübungen Schulfach wurden und erstmals mit einem Lehrplan versehen waren (Leifaden für das Schulturnen, 1862), in der Zwischenzeit so weit vorangeschritten, daß die Leibesübungen keinen Platz mehr im etablierten Fächerkanon einer "Allgemeinbildung" finden konnten. Zudem war die Modifizierung des Volksturnens zum SPIES-Schen Schulturnen mit seinen mechanischen Stab-, Frei- und Ordnungsübungen nicht dazu geeignet, nunmehr den "technischen" Charakter des Turnens zu widerlegen. Erst die hi-

storisch-ideologische Entwicklung, Allgemeinbildung material zu definieren, führte also dazu, den Sport mit der Allgemeinbildung als unvereinbar anzusehen. In der Idee des neumanistischen Bildungsbegriffs und in den Reformvorschlägen von HUMBOLDT und SÜVERN waren Leibesübungen stets als Programmpunkt bei der Forderung nach allgemeiner Menschenbildung enthalten.

Die bildungstheoretischen Prämissen der Kollegschule, die mit dem Verzicht auf einen als Allgemeinbildung definierten Fächerkanon zur Idee des neumanistischen Bildungsbegriffs zurückkehren, entlasten somit den Sportunterricht von seiner traditionellen Hypothek: Sportunterricht ist bildungstheoretisch gleichgestellt mit anderen Fächern, weil es keine an bestimmte Fächer gebundene Allgemeinbildung gibt. Wie schwer aber diese Hypothek auf den Sportunterricht lastet, machen allein die vielfältigen Versuche in der Sportpädagogik und Sportdidaktik deutlich, Sport als ein allgemeinbildendes Fach zu rechtfertigen. Dabei wird jedoch bewußt oder unbewußt immer von der Rechtmäßigkeit einer inhaltlich definierten Allgemeinbildung ausgegangen. So werden in fachdidaktischen Entwürfen für die Leibeserziehung bzw. für den Sportunterricht z.B. ganz allgemeine Bildungskategorien wie "Ganzheit", "Entwicklung" und "Sozialabilität" erst konstruiert, an denen dann nachgewiesen wird, daß die spezifischen fachdidaktischen Strukturprinzipien der Leibeserziehung eben diesen allgemeinen "Bildungskategorien" genügen:

"Will die Leibeserziehung folglich ihren übergreifenden Bildungsauftrag im Mitwirken an der allgemein aufgegebenen Erziehung des Menschen erkennen und überzeugend verdeutlichen, muß sie im Rahmen der didaktischen Grundlagenreflexion über die für die Erziehung konstitutiven Kategorien der Ganzheit, Entwicklung und Sozialabilität ihre fachspezifischen Bildungsaufgaben herauszuarbeiten versuchen" (SCHMITZ 1970, S.17).

Durchweg bleibt die Rechtmäßigkeit einer material definierten Allgemeinbildung aber unwidersprochen. Es werden allgemein gültige erzieherische Aufgabenstellungen als "Bil-

dungskategorien" stilisiert, die die Leibeserziehung mit ihren Sachgehalten erfüllen kann. Auf diesem Wege wird dann die Rechtmäßigkeit der Leibeserziehung als "Allgemeinbildung" dargelegt.

Aber auch jene Richtung in der Sportpädagogik, die das anthropologische Menschenbild einer rein "geistigen" Allgemeinbildung als einen antiquierten und von der modernen Anthropologie längst widerlegten "Leib-Seele-Dualismus" kritisiert (vgl. GRUPE 1969; 1970, S. 34 ff.), problematisiert im Grunde nicht die Rechtmäßigkeit einer material definierten Allgemeinbildung. Sie klagt allenfalls die Nichtberücksichtigung der Leibeserziehung ein. Denn ein "Leib-Seele-Dualismus" wird ja gerade mit den Motiven der Universalität und Totalität in der HUMBOLDTschen Bildungsidee verhindert: Die Entfaltung und Bildung aller Kräfte, der geistigen und körperlichen, ist das Ziel (vgl. dazu ausführlicher: BLANKERTZ 1963, S. 92 ff.).

Beide Argumentationsfiguren, die sportdidaktische und sportpädagogische, gehen zur Rechtfertigung der "Bildungsfähigkeit" der Leibeserziehung in ihrer Prämisse von einer falschen, d.h. einer nur historisch-ideologisch verhinderten Allgemeinbildung als Kritikpunkt aus: Die bildungstheoretische Rechtfertigung des Sports ist in der Idee der allgemeinen Menschenbildung selbst aufgehoben. Dennoch lastet nach wie vor die bildungstheoretische Hypothek einer inhaltlich ausgelegten Allgemeinbildung auf dem Sportunterricht. Sie beeinflusst bis heute die Entwicklung des Schulsports und ist gleichsam ein Regulativ, besonders für die Reformtendenzen des Sportunterrichts im Regelsystem des Gymnasiums.

1.3 Das Lernfeld Sport im Spiegel der Reformtendenzen des Gymnasiums und der beruflichen Schulen

Die Entwicklung des Schulsports in der Bundesrepublik Deutschland wurde durch Empfehlungen und sportpolitische Aktivitäten des DEUTSCHEN SPORTBUNDES (DSB) richtungsweisend beeinflusst. Das gilt für das allgemeinbildende und berufsbildende Schulwesen gleichermaßen. Allerdings galt das Interesse vorwiegend dem allgemeinbildenden Schulwesen und besonders dem Gymnasium. Das ist aufgrund der lange versagt gebliebenen bildungspolitischen Anerkennung des Sports als ein gleichgestelltes Fach neben anderen Fächern nur allzu verständlich. Esspiegelt im Grunde das Gesamt des bildungspolitischen Interesses wider, besonders das Gymnasium in den Blickpunkt von Bildungspolitik und Schulreform zu rücken. Erst in den letzten zwei Jahren wird dem Sport mit seinen Problemstellungen an den beruflichen Schulen mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Auch dafür dürfte wiederum die allgemeine Entwicklung verantwortlich sein, die etwa mit dem "Strukturplan für das Bildungswesen" (1970) einsetzte und in der Zwischenzeit wenigstens zur bildungspolitischen Gleichstellung der beruflichen Schulen geführt hat.

1.3.1 Der Sportunterricht in den allgemeinbildenden Schulen - Reformtendenzen im Gymnasium

In der nach 1945 einsetzenden Restauration des westdeutschen Bildungswesens (vgl. KUHLMANN 1969) wurde der Sportunterricht schlicht vergessen. Fragt man nach den Ursachen, so sind neben den allgemeinen Restriktionen für den Gesamtaufbau wohl besonders die nationalsozialistische Funktionalisierung des Sports zur politischen Leibeserziehung und ihre Vorrangstellung im nationalsozialistischen Schulwesen zu nennen (vgl. dazu: BERNET 1966). Erst nach der Gründung des DEUTSCHEN SPORTBUNDES im Jahre 1952 sind ernsthafte Versuche zur Wiederbelebung der schulischen Leibeserziehung zu verzeichnen. Eine Signalwirkung hatte die vom DSB, der KMK und den kommunalen Spitzenverbänden gemeinsam verabschiedete "Empfehlung zur Förderung der Leibeserziehung in

den Schulen" (1956). Hier wurden neben der Verbesserung der Sportlehrerausbildung und der Förderung des Übungsstättenbaus vor allem die quantitative Besserstellung des Sportunterrichts (auch für berufliche Schulen!) gefordert: vom dritten Schuljahr an sollten alle Schüler drei Wochenstunden Leibeserziehung erhalten und in ferner Zukunft sollte an allen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen die tägliche Sportstunde eingeführt werden. Als Begründung für die Rechtmäßigkeit dieser Forderung ist ein Argument hervorzuheben, das in den nachfolgenden Jahren immer wiederkehrte. Als Argumentationsfigur wurde in den "Empfehlungen" genannt:

"Die Leibeserziehung gehört zur Gesamterziehung der Jugend; Bildung und Erziehung sind insgesamt in Frage gestellt, wenn sie nicht oder nur unzureichend gepflegt werden. Turnerische und sportliche Betätigung ist daher zur Gesunderhaltung der Jugend nötig". (DSB 1956, S. 46)

Hierbei fällt auf, und das gilt für die mahnenden Forderungen des DSBs nach der Realisierung der "Empfehlungen" in den nachfolgenden Jahren, daß die Leibeserziehung bzw. der Sportunterricht als ein unverzichtbarer Teil der Gesamterziehung stets behauptet wird, ohne aber eine bildungstheoretische oder sonstige pädagogische Begründung dafür geltend zu machen. Zwar dürfte unbestritten sein, daß Erziehung und Bildung gefährdet sind, wenn die Gesundheit des zu Erziehenden gefährdet ist, und daß zu deren Sicherstellung sportliche Betätigung auch einen unverzichtbaren Beitrag leistet. Aber wird mit der Gesundheitsfürsorge schon ein Bildungsauftrag im Sport realisiert? Das ist sicherlich zu eng gesehen und wird auch von einigen Sportpädagogen im Rückblick mit Recht als unzureichende Begründung kritisiert (vgl. als Beispiel: GRUPE 1967). In der Tat ist dies aber die immer wieder anzutreffende Begründungsformel für die geforderte "Gleichstellung" des Sportunterrichts mit den anderen Fächern in der Schule. Als Gradmesser wird vor allem die quantitative Gleichstellung im Stundendeputat gesehen. Die steten Bemühungen des DSBs sind aber mit Argumenten geführt worden, die für die wichtigsten Adressaten ihrer Forderungen wie die KMK und WRK eher Zurückhaltung provozieren mußte als

überzeugende Einsicht in die Rechtmäßigkeit der Forderung. Denn anstelle einer an einem Bildungskonzept orientierten Begründung, wie sie ja für die Reformen der KMK und der WRK für das Gymnasium seit den 50er Jahren ausschlaggebend war, wurde auf die Gesundheitsfürsorge durch den Sport verwiesen und die bedrohte biologische Substanz unseres Volkes beschworen (vgl. dazu: WOLF 1974, S. 25).

Ein erstes Zwischenergebnis über die Realisierung der "Empfehlungen" wurde vom DSB 1960 festgehalten. Die Situation des Schulsports hatte sich zwar etwas verbessert (Anstieg der Anzahl ausgebildeter Sportlehrer, mehr Übungsstätten, mehr erteilte Sportstunden), doch war der erteilte Sportunterricht noch weit von den geforderten zwei Wochenstunden entfernt. Allerdings hatten die "Empfehlungen" immerhin dazu geführt, daß in der Zwischenzeit eine Reihe von Bundesländern erste Lehrpläne für den Sportunterricht erarbeitet hatten (z.B. Hessen 1957, Nordrhein-Westfalen 1960), in denen zwei bzw. drei Wochenstunden Sportunterricht gefordert wurden (vgl. dazu: MESTER 1969, S. 64ff.).

Knapp ein Jahr später, 1961, wurden der KMK diese ersten Zwischenergebnisse vorgetragen. Der DSB zeigte sich enttäuscht darüber, daß z.B. im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses und in KMK-Empfehlungen und Vereinbarungen zur Reform des Bildungswesens nur wenig von den 1956 vereinbarten Förderungsmaßnahmen für die Leibeserziehung Eingang gefunden hatten. Ludwig MESTER bezeichnete damals recht treffend den Sachverhalt für die mangelnde Integration des Sportunterrichts in das allgemeinbildende Schulwesen:

"Der eigentliche tiefere Notstand lag und liegt aber nun darin, daß es seit HERBART keine Erziehungswissenschaft gegeben hat, die mit einer in die Breite der Lehrerschaft wirkenden Überzeugungskraft den Gedanken vertreten konnte, daß die Leibeserziehung ein Strukturelement der Gesamterziehung und der personalen Grundbildung sei" (MESTER 1961, S. 138).

Die KMK bekräftigte in dieser Gesprächsrunde mit dem DSB ihre Forderungen aus dem Jahre 1956 und beauftragte den Schulausschuß, eine Arbeitsgruppe "Sport" unter Hinzuziehung der Vertreter der DSB zu bilden.

Knapp zehn Jahre nach den "Empfehlungen" legte der DSB 1965 ein "Memorandum zum Stand der schulischen Leibeserziehung" vor. Die Bilanz der tatsächlich errungenen Verbesserungen im Schulsport war ernüchternd:

"Wenn man die Ausgangssituation von 1955 mit dem heutigen Stand der Leibeserziehung an den Schulen in bezug auf den zeitlichen Umfang des Sportunterrichts vergleicht, so kommt man an der alarmierenden Feststellung nicht vorbei, daß das von der Kultusministerkonferenz gesetzte Minimalziel im Laufe der 10 Jahre allenfalls bis zu 25 % verwirklicht worden ist" (DSB 1965, S.146/147).

Erneut wurde konstatiert, daß die Leibeserziehung ein unaustauschbarer Bildungsfaktor sei. Dafür wurde nun aber nicht länger auf die Gesundheitsgefährdung und den biologischen Substanzverlust unseres Volkes verwiesen, sondern bahnte sich zu diesem Zeitpunkt ein Wechsel in der Argumentation an: Wer der Leibeserziehung in den Schulen nicht den ihr gebührenden Platz (stundenmäßig) einräumte, der hielt "gegen die Einsichten der modernen Anthropologie an einem einseitig geistig-intellektuell bestimmten Bildungsideal" fest und verstünde Leibesübungen bestenfalls als "Körpermechanik, Gesundheitstechnik oder für einen Faktor vormilitärischer Ertüchtigung" (DSB 1965, S. 148/149). Spätestens hier wäre aber auch seitens des DSB Selbstkritik angebracht gewesen. Denn die Argumentation zur Erreichung der beanspruchten Stellung im Lehrkanon der Schulen war in den Jahren zuvor nicht frei davon, solchen Mißverständnissen selbst Vorschub zu leisten. Noch deutlicher geht die veränderte und erweiterte Begründung für die Verbesserung und Gleichstellung des Sportunterrichts in den Schulen aus der 1966 verabschiedeten "Charta des deutschen Sports" hervor. Die veränderte DSB-Argumentation wird besonders in dem ÖMMO GRUPE verfaßten Kommentar zur Leibeserziehung in den Schulen deutlich:

- "Im engeren Sinn gehört die Leibeserziehung zum Bereich der Gesundheitserziehung; es wäre aber einseitig und auch falsch, ihr Ziel nur in der Gesundheitsförderung und Leistungssteigerung - so wichtig diese sind - zu sehen".
- "Im umfassenden Sinn eines Beitrages zur Konstituierung einer neuen Gesellschaftsordnung wird die Leibeserziehung zu einem wichtigen Bereich der Freizeiterziehung".
- "Daß dieses Gebiet zudem ein wichtiges Feld der Kommunikation des Miteinanders und Zusammenseins, sozialer Erfahrungen und Einsichten, der Bildung sozialer Tugenden sein kann, ergänzt seine Bedeutung für die Gesamterziehung," (GRUPE 1968, S. 162).

Eine solche, gegenüber den Jahren zuvor erweiterte, das heißt pädagogische Sinngebung der schulischen Leibeserziehung als Begründung für ihre Anerkennung als Teil einer "Gesamterziehung", führte jedoch in den folgenden Jahren weder zu einer entsprechend neuen Perspektive für den Schulsport noch half sie dem alten Schulsport bei der Realisierung des stets geforderten Stundensolls. Die Akzentsetzungen in der Begründung, die in ihrer Konsequenz zu einer Reform des Selbstverständnisses schulischer Leibeserziehung hätten führen müssen, wurden vielmehr durch andere Tendenzen überholt: Zu diesem Zeitpunkt, Mitte der 60er Jahre, gewann der Leistungssport immer mehr an gesellschaftspolitischer Bedeutung und Förderung, so wurden 1966 die Olympischen Spiele für 1972 nach München vergeben; die Gründung der Deutschen Sporthilfe folgte 1967 als finanzielle Unterstützung für den Spitzensport. Die DDR durfte erstmals 1968 auf Olympischen Spielen mit einer eigenen Mannschaft antreten und in allen internationalen Fachverbänden wurde die DDR allmählich mit eigenen Verbänden akzeptiert. Ein mit einem nationalen Prestige verbundener Systemvergleich im Sektor Sport bahnte sich an. Talentsuche und Talentförderung rückten mehr und mehr in den Vordergrund der sportpolitischen Maßnahmen. Der DSB forderte nunmehr auch die Talentsuche und Talentförderung in den Schulen (vgl. WOLF 1974, S. 163 ff.) Der Schulsport erhielt durch diese allgemeine Entwicklung im Sport wesent-

liche Impulse: "Jugend trainiert für Olympia", ein Vergleichskampf der besten Schüler aus allen Bundesländern, wurde eingeführt und auf Länderebene öffnete sich der Schulsport mit Schul-, Kreis-, Bezirks- und Landessportfesten (in NRW seit 1970) für die Talentsuche. Schüler und Schulen erschienen im Medaillenspiegel eines Bundeslandes und jedes Jahr "kämpften" Nordrhein-Westfalen und Hessen im Medaillenspiegel der Bundesländer um Platz eins. Pädagogische Schlagworte wie "Individualisierung", "Differenzierung" und "Chancengleichheit" dienten als Ummantelung und Rechtfertigung zur Förderung jugendlicher Sporttalente in den Schulen. Einige Bundesländer entwickelten Ende der 60er Jahre sog. Förderungspläne (NRW 1968), die den Schulsport und Vereinssport nahtlos miteinander verbinden wollten und in eine gestufte Pyramide nach Breiten-^{Leistungssport} sport und Spitzensport einbezogen. Der stets als schlecht realisiert beklagte Schulsport für alle, sollte nunmehr zum verbesserten Schulsport der wenigen Talente werden (vgl. LÜBKE 1967). Dieses ist zwar nicht das offizielle Programm gewesen, aber die Konsequenz aus den eingeleiteten Maßnahmen. In der von KONRAD PASCHEN als "Schulsportmisere" (vgl. PASCHEN 1969) bezeichneten schlechten Situation des Schulsports gegen Ende der 60er Jahre, bahnte sich gleichwohl die Gleichstellung des Sportunterrichts im Gefüge der Schulstruktur an. Denn mit den Forderungen nach schulischer Talentsuche und Talentförderung und einer stärkeren Verbindung von Schulsport und Vereinsarbeit wurde für deren Realisierung auch die Einrichtung von sog. "Sportzügen" und "Sportgymnasien" (vgl. BVDL 1967), ja sogar "Zentralschulen für Hochleistungssport" vorgeschlagen. Die stärkere Förderung des Leistungssports und die Einbeziehung des Schulsports für dieses Ziel ist aber nur die eine Seite, die den "Ruf nach dem Sportgymnasium" erklären kann. Denn parallel dazu waren weiterreichende Reformtendenzen im gesamten Oberstufenunterricht des Gymnasiums zu verzeichnen. Die fortschreitende Differenzierung der Oberstufen führte zu einer Vielzahl gymnasialer Oberstufentypen (vgl. dazu: SCHEUERL 1969 a). Die Forderung nach Chancengleichheit und die Diskussion um einen neuen Be-

gabungsbegriff (vgl. ROTH 1968) waren ein weiterer Anlaß, nunmehr bei den zu verzeichnenden Bildungsreformen auch für "sportlich Begabte" einen Gymnasialtyp zu fordern (vgl. MENZE 1967, SÖLL 1968).

Die Diskussion über die Einrichtung von Sportgymnasien in den einzelnen Bundesländern (vgl. zum Überblick: BERGNER/GABLER 1976) läßt sich mit MENZE (1967) auf zwei Konzeptionen konzentrieren: In der ersten Form wurden die Struktur und die Fächerkombination des jeweiligen gymnasialen Typs nicht angetastet. Es sollten aber für eine Sportart oder mehrere Sportarten mehr Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen.

Bei der zweiten Konzeption ist ein Sportgymnasium gemeint, das sich als ein neuer Gymnasialtyp verstand, in dem der Sport in vielfältiger Hinsicht zum Unterrichtsgegenstand werden sollte.

"Nach der ersten Auffassung soll der Leistungssport unter Wahrung der traditionellen Bildungsinhalte und Bildungschancen gefördert werden. Die vollgültige Hochschulreife ... erscheint auch aus extrem konservativer Sicht unproblematisch. Diese Schulen sind die in der Diskussion angesprochenen Gymnasien mit sportlichen Zügen, in denen spezielle Sportdisziplinen besonders geübt werden" (MENZE 1967, S.4/5).

Die zweite Konzeption sah MENZE in ihren Grundzügen noch nicht realisiert, allerdings ließe sich abschätzen, daß gegenüber den konventionellen Gymnasialtypen ein anderer Lehrplan erforderlich sei:

"Der Schwerpunkt dieser Schule läge sowohl auf der wissenschaftlichen Durchdringung des Sports als auch auf der praktischen Ausbildung" (MENZE, ebd.)

Realisiert wurde vor allem die erste Konzeption, so legte beispielsweise der BVDL Stundentafeln für sprachlich-sportliche und mathematisch-sportliche Züge in den traditionellen Typen der Oberstufe vor. Diese Stundentafeln machten keine Abstriche von den gängigen Fächerkombinationen und auch das Stundendeputat dieser Fächer wurde nur gering gekürzt (vgl. BVDL 1968). Zwar wurde die Aufnahme theoretischen Sportunterrichts empfohlen und auch als Konsequenz

des Sportgymnasiums hingestellt, doch wurde gleichzeitig davor gewarnt, anstelle dessen etwa den fremdsprachlichen oder naturwissenschaftlichen Unterricht abzuwählen. Dann könnte die Allgemeine Hochschulreife - wie etwa in den pädagogisch-musischen Zweigen der Oberstufe in einigen Bundesländern - nicht mehr zuerkannt werden (vgl. KREIDLER 1968, S. 129). Dies hätte freilich die langjährigen Bestrebungen des DSB und anderer Gruppen um die Anerkennung des Schulsports als "Bildungsfach" in ihr Gegenteil verkehrt. Jedoch wäre ein Sportgymnasium mit einem eigenen Bildungsangebot - analog zu den Wirtschaftsgymnasien oder anderen Oberstufenzweigen - , wie MENZE bemerkte, nicht dem Verdikt einer fehlenden Allgemeinbildung ausgesetzt:

"Allgemeinbildung ist schon längst nicht mehr 'allgemeine Bildung', sondern die Fixierung von dem, was aufgrund bestimmter Einsichten zu einer bestimmten Zeit als 'allgemeine Bildung' galt, heute aber in einer gewandelten Welt diesen Anspruch nicht mehr aufrecht zu erhalten vermag" (MENZE 1967, S. 10).

So stellt denn MENZE bereits 1967 in diesem Zusammenhang weiter fest:

"In dem Schulwesen der Bundesrepublik ist eine Entwicklung zu beobachten, die sich in einer Entspezialisierung des Berufsschulwesens, d. h. der Preisgabe seiner Ausrichtung auf ganz bestimmte Berufe, und einer Spezialisierung des sogenannten allgemeinbildenden Schulwesens ausprägt" (MENZE 1967, S.4).

Einen wenn auch bescheidenen Schritt in die Richtung eines Sportgymnasiums mit einem sportbezogenem Lehrangebot ging auch das Land Nordrhein-Westfalen. 1970 wurde im Landtag beschlossen, neben den schon seit einigen Jahren vorhandenen neuen Typen der gymnasialen Oberstufe (wirtschaftswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, musisch-pädagogische und andere) auch einen Sportzweig einzurichten. Allerdings sollte der traditionelle Lehrkanon unangetastet bleiben, um die Allgemeine Hochschulreife zu sichern. Mit Beginn des Schuljahres 1970/1971 erhielt das STEINBART-GYMNASIUM in Duisburg einen solchen Sportzweig. Ein Jahr spä-

ter (1971/1972) folgte das DIETRICH-GRABBE-GYMNASIUM in Detmold und das HELMHOLTZ-GYMNASIUM in Essen. Diese als "Schulversuch Sportgymnasium" bezeichnete Einführung eines Sportzweiges blieb auf die genannten drei Schulen beschränkt. Von der neunten Klasse an erhielten die Schüler sieben Wochenstunden Sportpraxis. In der Klasse 11 wurde dieses Sportangebot um eine Wochenstunde theoretischen Sportunterrichts ergänzt. Neben Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache wurde von der neunten Klasse an bis zum Abitur Biologie schriftliches Prüfungsfach. Als wissenschaftliche Begleitung für diesen Schulversuch wurde eine vergleichende Längsschnittuntersuchung der "Sportklasse" (sieben Wochenstunden) und der "Normal-Klasse" (zwei Wochenstunden) durchgeführt. Die Begleituntersuchung war aber nur auf medizinisch-physiologische Fragestellungen bezogen. So überraschten denn auch die Untersuchungsergebnisse nicht: Die Schüler mit wöchentlich 7 Stunden Sportunterricht zeigten bessere Herz-Kreislauf-Daten, eine größere Lungenkapazität und Muskelkraft usw. als die Schüler, die nur zwei Wochenstunden Sportunterricht hatten (vgl. dazu ausführlicher: HETTINGER u.a. 1973, 1975). Aber nur die erste Schulversuchsklasse des STEINBART-GYMNASIUMS absolvierte gemäß den Bedingungen des Schulversuchs ihr Abitur. Zum Schuljahr 1972/1973 wurde der "Schulversuch Sportgymnasium" im Rahmen der KMK-Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (vgl. KMK 1972) in ein "Leistungsfach Sport" überführt.

Mit der Neuordnung der differenzierten gymnasialen Oberstufe durch die KMK im Jahre 1972, wurde die Oberstufe neu strukturiert. Unter Bezugnahme auf die von der WRK definierten neuen Kriterien der Hochschulreife (vgl. FLITNER 1969, SCHEUERL 1969 b), wurde der traditionell in Fächern ausgelegte Lehrkanon modifiziert: Der Schüler konnte nunmehr aus drei sog. "Aufgabenfeldern" (mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch, sprachlich-literarisch-künstlerisch und gesellschaftswissenschaftlich) jeweils ein Fach für die Abiturprüfung wählen. Hinzu trat für die neue Oberstufe eine gewisse Pflichtstunden-

zahl in bestimmten Fächern wie Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen und im naturwissenschaftlichen Unterricht. Aus einem neu eingerichteten "Wahlbereich" konnte der Schüler je nach seinem persönlichen Interesse weitere Fächer wählen. Er mußte sich spätestens ab Klasse 12 für zwei sog. "Leistungsfächer" entscheiden, die 5-6-stündig unterrichtet werden. Davon muß ein Leistungsfach entweder Mathematik, eine Fremdsprache oder eine Naturwissenschaft sein. Das zweite Leistungsfach war frei wählbar. Beide Leistungsfächer waren zugleich die ersten beiden Abiturfächer, die zu einem vertieften wissenschaftspropädeutischen Lernen in der Oberstufe führen sollten (vgl. dazu ausführlicher: Kap. 4.3.2, S.129 ff.).

Unter bestimmten schulischen Bedingungen (Sportstätten, Lehrerkompetenz) konnte jetzt auch Sport als ein Leistungsfach gewählt werden. Damit war nach langem Bemühen um die Gleichstellung des Sportunterrichts im Fächerkanon der Schule eine zwar nicht bildungstheoretische, aber immerhin bildungspolitische Gleichstellung erreicht worden (vgl. dazu: NAUL 1977). Bildungstheoretisch war diese Gleichstellung noch nicht, weil das Fach Sport für die Abiturprüfung keines der drei Aufgabenfelder abdecken konnte. Die Aufgabenfelder umfaßten die traditionell als "bildend" angesehenen Kernfächer der Oberstufe. "Allgemeinbildung" wurde nach wie vor an ein Ensemble bestimmter Fächer geknüpft, für die unabhängig von der Wahl der Leistungsfächer eines Schülers ein verpflichtendes Stundensoll verlangt wurde. An das neue Leistungsfach Sport stellte die KMK bestimmte Forderungen: Es mußten sportwissenschaftliche Teile enthalten sein und im Sport eine schriftliche Abiturprüfung abgelegt werden (vgl. KMK 1972, S. 16,18). Diese beiden Forderungen stellen trotz einer gewissen Anbahnung durch jene Sportgymnasien, die schon sporttheoretischen Unterricht im Lehrplan berücksichtigt hatten, Neuland dar. Schulpraxis und Fachwissenschaft standen gleichermaßen vor

der Frage, wie dieser bildungspolitisch eröffneten Perspektive und Gleichstellung des Sportunterrichts als ein zentrales Abiturfach neben anderen die nötige fachdidaktische Fundierung gegeben werden könnte. So ist es in Kenntnis dieser situativen Ausgangsbedingungen für einen neuen schulischen Lernschwerpunkt "Sport" nicht verwunderlich, daß beinahe so viele Konzeptionen in den Jahren danach vorgelegt worden sind, wie sich Sportdidaktiker in den einzelnen Bundesländern dieser Aufgabe angenommen haben (vgl. dazu: BERGNER/FUNKE/KURZ 1974, HAAG 1974, QUANZ 1974, CHRISTMANN/SALADIN 1977, MARIN u.a. 1977). Eine gewisse Einheitlichkeit sollte der Beschluß der KMK-Kommission "Schulsport" herbeiführen: Vier Stunden sollten für den praktischen Sportunterricht und zwei Stunden für den theoretischen Sportunterricht angesetzt werden. Als erste Bundesländer reagierten Bayern und Nordrhein-Westfalen auf die Neuordnung der KMK. Nordrhein-Westfalen berief für alle Schulfächer der Oberstufe Lehrplankommissionen ein, die für Grund- und Leistungskurse gemäß den KMK-Empfehlungen und ihrer nordrhein-westfälischen Umsetzung neue Lehrpläne vorlegten (vgl. SEBBEL 1976 b ; Schriftenreihe "Schulreform NW, Sekundarstufe II", 1972/1973 I u. II, H. 1-6).

Im ersten Lehrplanentwurf für das Leistungsfach Sport (1972) sollte der Schüler ab Klasse 11.2 jeweils eine Sportart aus zwei Gruppen (A/B) wählen. Die Gruppe A umfaßte die Sportarten Basketball, Fußball, Handball, Hockey, Rudern und Volleyball. Die Gruppe B die Sportarten Fechten, Geräteturnen, Gymnastik/Tanz, Judo, Leichtathletik, Schwimmen, Tennis, Tischtennis und Skilauf. Der sporttheoretische Unterricht sollte sich schwerpunktmäßig an den Arbeitsgebieten Sportbiologie und/oder Sportsoziologie und/oder Sportpädagogik orientieren. Hier wurden traditionelle und neuere Themen, wie sie für die Sportlehrerbildung an den Hochschulen maßgeblich sind, in den Sekundarbereich hineingeholt. In den nachfolgenden Jahren wurden einige Modifikationen vorgenommen: Im zweiten re-

vidierten Lehrplanentwurf (1973) wurden die Sportarten in drei Gruppen neu geordnet (A/B/C) und mußte der Schüler eine sog. "Schwerpunktsportart" ab Klasse 11.2 fünf Halbjahre hindurch festlegen und mindestens drei weitere, ergänzende Sportarten im Wechsel bis zum Abitur belegen. Der Unterricht in den drei ergänzenden Sportarten fand gemeinsam mit anderen Schülern in Grundkursen für den Pflichtsportunterricht statt. Wiederum ein Jahr später (1974) sollten die Leistungsfachschüler auch für ihre Ergänzungssportart zu einer Kursgruppe zusammengefaßt werden, weil bei der vorhergehenden Regelung sich gezeigt hatte, daß die geforderte Verbindung von sportpraktischer Erfahrung mit dem sporttheoretischen Unterricht kaum realisiert wurde. Deshalb sollten die Leistungsfachschüler auch den Unterricht in den Ergänzungssportarten als eine gemeinsame Kursgruppe besuchen und der sporttheoretische Unterricht sollte von der Lehrperson erteilt werden, die den Unterricht in den Ergänzungssportarten erteilt. Im dritten Entwurf gab es auch für die Festlegung der Schwerpunktsportart und für die Anzahl der zu wählenden Ergänzungssportarten eine Änderung. Eine mögliche Irrtumswahl bei der Festlegung der Schwerpunktsportart in der Klasse 11.2 sollte zu Beginn der Klasse 12.1 revidiert werden können. Ab Klasse 12.1 müßten die Schwerpunktsportart in vier Halbjahreskursen und mindestens vier weitere Ergänzungssportarten im Wechsel belegt werden. Individual- und Mannschaftssportarten sollten dabei in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. In den neuen Empfehlungen der Curriculumkommission "Schulsport NW" (1977) wird der Terminus "Ergänzungssport" gewählt. Damit soll kenntlich gemacht werden, daß auch andere Formen des Sporttreibens als Unterrichtsgegenstand gewählt werden können. Insgesamt halten die Revisionsversuche bis heute an und können als stete Suche nach einem noch nicht gefundenen didaktischen Konzept gewertet werden. Bei den Revisionsbemühungen blieben aber die Empfehlungen zur Strukturierung des

sporttheoretischen Unterrichts nahezu unberührt. Hier gilt es nicht allein die unbekümmerte Abbildung fachwissenschaftlicher Arbeitsgebiete und Themenbereiche einer Sportwissenschaft in den Schulunterricht zu kritisieren, auf deren allgemeine Problematik bereits KRAMP

1963 warnend hinwies. Neben dem Vorwurf, einer Abbilddidaktik aufzusitzen, muß weiter die Frage gestellt werden, ob damit die eigene Forderung nach der Realisierung des "Theorie-Praxis-Bezuges" im Sportunterricht des Leistungsfaches überhaupt möglich wird. So wichtig die organisatorische Modifizierung war, die Leistungsfachschüler auch für die Ergänzungssportarten zu einer gemeinsamen Kursgruppe zusammenzufassen, so hätte als Konsequenz notwendigerweise auch eine curriculare Modifizierung für den Theorieunterricht getroffen werden müssen. Denn eine Verknüpfung sportpraktischer Unterrichtserfahrungen mit der theoretischen Unterweisung und die Einbeziehung der theoretischen Unterweisung für den sportpraktischen Unterricht kann auf der Folie streng abgegrenzter Wissenschaftsbereiche in den Theoriekursen nicht gelingen: Schließlich sind die sportpraktischen Unterrichtserfahrungen nicht auf bestimmte Arbeitsgebiete der Sportwissenschaft einzugrenzen, wie umgekehrt die Themensetzung im Rahmen der jeweiligen Wissenschaftsbereiche nicht durchweg eine sportpraktische Dimension eröffnen. Wenn beides vermieden werden soll, und nur darin kann die Konsequenz der Verknüpfung von Sportpraxis und Sporttheorie im Leistungsfach liegen, müssen die Theoriekurse interdisziplinär strukturiert sein und eine solche Themenauswahl treffen, die eine Theoretisierung praktischer Erfahrungen versprechen und umgekehrt sportpraktischen Unterricht theoretisch durchdringen können.

Das Fehlen eines fachdidaktischen Konzeptes für das Leistungsfach Sport ist jedoch kein nordrhein-westfälisches Spezifikum. Es bezeichnet eine unbefriedigende bundesweite Situation. Fatal ist dieser Sachverhalt nur insofern, als auch bundeseinheitlich dieser unbefriedigende didak-

tische Status des Leistungsfaches Sport nunmehr mit den "Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung" (KMK 1976) festgeschrieben werden soll. Ein Grund für die unbefriedigende didaktische Situation des Leistungsfaches Sport liegt aber auch darin, daß bisher weniger der konzeptuelle Rahmen der KMK-Empfehlung (BONNER VEREINBARUNG) mit dem didaktischen Auftrag wissenschaftspropädeutischen Unterrichts für den Theorieunterricht im Leistungsfach Sport zur Kenntnis genommen worden ist (vgl. dazu ausführlicher: 130ff). So gesehen bietet ein Leistungsfach Sport heute noch weit mehr pädagogische Chancen und Möglichkeiten als Lernschwerpunkt einer Oberstufe, als ^{die} bisherigen Lehrplankonzeptionen zum Leistungsfach Sport vermuten lassen. Denn in den meisten Fällen ist weniger ein didaktisches Konzept realisiert als vielmehr eine Tendenz des Schulsports weiterverfolgt worden, die mit der Akzentsetzung des Schulsports auf die Förderung sportmotorischer Leistungen in der zweiten Hälfte der 60er Jahre begann. Die Kriterien für die Leistungsbeurteilung und Zensurengebung orientieren sich vornehmlich an Punktetabellen für die erzielten Leistungen in den einzelnen Sportarten. Diese gilt es zu optimieren, um gute Zensuren zu erhalten (vgl. dazu: Abiturprüfungsordnung NRW 1975, KMK 1976). Zwar haben voreilige Kritiker des Leistungsfaches Sport Unrecht, die allein bei dem Terminus "Leistungsfach" schon dahinter eine Kaderschmiede für den Leistungssport wännen, und müssen sich zu Recht den Hinweis gefallen lassen, der Sprachgebrauch Leistungsfach stehe im Kontext der gesamten Oberstufenreform (vgl. EULERING/HIERSEMANN 1974, S.334). Doch wie legitim ist eine solche richtige Belehrung, wenn die Intention und die Struktur eines Leistungsfaches Sport nur schwerlich diesen Kontext erkennen lassen und vielmehr die Tendenzen der am Leistungssport orientierten Schulsportentwicklung, wenn auch ungewollt, realisieren und weiter verfolgen?

Im selben Jahr als die so richtungsweisende KMK-Empfehlung für die Entwicklung des Schulsports in der Oberstufe des Gymnasiums erschien, wurde auch das vom DSB, der KMK, dem BMBW und den kommunalen Spitzenverbänden verabschiedete "Aktionsprogramm für den Schulsport" (vgl. DSB 1972) der Öffentlichkeit übergeben. Die ersten Entwürfe dazu reichten zurück bis in die Mitte der 60er Jahre (vgl. WOLF 1974, S.14ff.). Die bereits in der "Charta des Deutschen Sports" aufgeführten neuen Begründungen und genannten Perspektiven für die schulische Leibeserziehung sollten die "Empfehlungen" aus dem Jahre 1956 fortschreiben und durch das "Aktionsprogramm" erneuern. Neben konkreten Forderungen, die Stundenzahl für den Sportunterricht anzuheben, den Sportstättenbau und die Sportlehrerbildung zu verbessern, sollte der Schulsport im Rahmen eines neuen Bildungskonzeptes reformiert werden (vgl. WOLF 1974, S.171ff.). Neuer Schulsport sollte einem neuen Bildungskonzept verpflichtet sein. Der DSB legte seine Vorstellungen zu einem Aktionsprogramm bereits 1970 vor. Eine Reihe von Forderungen, z.B. eine Pflichtstundenzahl für den Sportunterricht in der Sekundarstufe II vorzuschreiben, blieben jedoch unberücksichtigt. Für die Mehrzahl der Schüler, die nicht zum Kreis der Talentierten und Leistungsfachklassler gehörten, waren kaum Verbesserungen im "Aktionsprogramm" zu verzeichnen. Manche Forderungen wie die für die Sekundarstufe II blieben sogar hinter den "Empfehlungen" aus dem Jahre 1956 zurück. Zwar war in der verabschiedeten Fassung des "Aktionsprogramms" im Jahre 1972 von einem neuen Schulsport im Rahmen eines neuen Bildungskonzeptes noch die Rede, folgenreich war dieses "Aktionsprogramm" im Vergleich zu den KMK-Empfehlungen des Jahres 1972 bisher nicht. Es stieß ohnehin auf Enttäuschung der DSB-Vertreter (vgl. DAUME in: WOLF 1974, S. 191 ff.). Lediglich eine Passage aus dem "Aktionsprogramm" verdient es, in diesem Zusammenhang hervorgehoben zu werden. Denn sie enthält eine Forderung, die im DSB-Entwurf 1970 noch nicht enthalten war. Für die Reform der

Sekundarstufe II sollten nicht nur studienorientierte Bildungsgänge mit Sport als Leistungsfach vorgesehen werden, sondern auch berufsorientierte Bildungsgänge berücksichtigt werden (vgl. WOLF 1974, S.185).

Im Auftrag des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES haben GRUPE u.a. ein Gutachten für den Sportunterricht in der integrierten Sekundarstufe II (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974) vorgelegt. Vor dem Hintergrund des im "Aktionsprogramm" geforderten neuen Schulsports können ihre Vorschläge, außerunterrichtliches und informelles Sporttreiben in der Schule anzubieten, als ein erster Anknüpfungspunkt gewertet werden. In enger Anlehnung an die von HARTMUT von HENTIG prominent vertretene "Entschulungsthese" (vgl. v. HENTIG 1971, 1973), deren Bedeutung er für den Schulsport selbst illustrierte (vgl. v. HENTIG 1972, 1977), fordern GRUPE u.a. Sport als "Lerngelegenheit" in außerunterrichtlichen Bereichen der Schule. Für den Sport, der als ein individueller Schwerpunkt schulischen Lernens gelten soll, wird auf die KMK-Empfehlung verwiesen. Doch müßten in einer integrierten Sekundarstufe II auch berufsvorbereitende Qualifikationen für ein Berufsfeld Sport vermittelt werden (vgl. GRUPE u.a. 1974, S.115).

Auf vorliegende Entwürfe und Erlasse zu dem neuen Leistungsfach Sport verweisend, stellen GRUPE u.a. abschließend fest, daß für dieses Fach noch eine inhaltliche Detaillierung und ein didaktisches Konzept ausstehe. Keinesfalls dürfe die Ausbildung in der Sekundarstufe II einem verkürzten und im Anspruchsniveau reduzierten Sportstudium gleichen oder Platz bieten zur sportberuflichen Spezialisierung auf Hochleistungen (vgl. GRUPE u.a. 1974, S.135ff.).

1.3.2 Der Sportunterricht und die berufsqualifizierende Ausbildung im Sport an beruflichen Schulen

Der Sportunterricht an beruflichen Schulen ist bis heute in den Arbeiten der Berufs- und Sportpädagogik vernachlässigt worden. Zwar sind in den Forderungen und Programmen des DSB, die auch von der KMK und anderen Trägern mitverantwortet wurden, die beruflichen Schulen immer miteingeschlossen worden. Bereits 1956 wurde in den "Empfehlungen" auf nötige Maßnahmen zur Einführung des Sportunterrichts an Berufsschulen hingewiesen; im "Aktionsprogramm für den Schulsport" wurde für alle beruflichen Vollzeitschulen drei Stunden Sport und für alle Teilzeitschulen mit Blockunterricht zwei Stunden Sport in der Woche gefordert (vgl. WOLF 1974, S. 186). Doch so alt und so begrüßenswert diese Forderungen nach der Verbesserung des Sportunterrichts an den beruflichen Schulen auch sein mögen, nur wenige Berufspädagogen und Sportpädagogen haben sich bisher den Problemstellungen des Sports an beruflichen Schulen gestellt. Die chronische Schulsportmisere zeigt hier nämlich ihre gravierendsten Mißstände. BLOSS nennt drei entscheidende Gründe dafür:

- "1. Die unzureichende gesetzliche Basis des Berufsschulsports;
 2. die fehlende Verankerung des Studienfaches Sport in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für Diplomhandels- und Gewerbelehrer;
 3. der Mangel an geeigneten Sportstätten"
- (BLOSS 1973, S. 171).

Befragungen an Berufsschulen mit wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Klassen ergaben, daß die Schüler in der Mehrzahl Sportunterricht als verpflichtendes Fach in ihrer schulischen Ausbildung haben wollen und die freiwilligen Neigungsgruppen weniger gewünscht werden (vgl. BLOSS 1970). Aber erst 1969 wurde z.B. für die Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen eine Wochenstunde Sport

als Pflichtfach in den Lehrplan aufgenommen. Eine Statistik aus dem Jahre 1972 zeigt indessen, daß dieser vorgeschriebene Unterricht lediglich zu 19 % auch wirklich stattfindet (vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NW 1974, S.10). Eine andere Erhebung aus dem Jahre 1973 stellt fest, daß über 81 % aller Schüler an beruflichen Schulen des Landes NRW überhaupt keinen Sportunterricht erhalten (vgl. CDU-Landtagsfraktion NW 1974, S.78). Dieses Ergebnis beruht vor allem auf dem Wegfall des Sportunterrichts in den Teilzeitklassen der Berufsschulen. Denn für Vollzeitschulen wie Berufsfachschulen, höhere Berufsfachschulen und Fachoberschulen fallen nach Angabe der statistischen Daten aus Jahre 1972 "nur" 19 % bzw. 23 % des Sportunterrichts aus (vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NW 1974, S. 10). Dennoch muß auch hier eine deutliche Benachteiligung der beruflichen Vollzeitschulen gegenüber den allgemeinbildenden Schulen festgestellt werden, vor allem dem Gymnasium gegenüber. Dort fallen nicht nur weit weniger Sportstunden aus, sondern ist auch eine materielle Besserstellung in der Sachausstattung zu verzeichnen. Eine weitere Benachteiligung war vor allem lange Zeit in der Lehrerausbildung gegeben. So ist es erst seit 1969 durch die Neuordnung der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen den Dipl.-Handelslehrern und Gewerbelehrern möglich, neben dem Hauptfach aus einer beruflichen Fachrichtung (z.B. Maschinenbau, Elektrotechnik oder Wirtschaftswissenschaften) auch Wahlpflichtfächer aus dem bisherigen Kanon der allgemeinbildenden Schulen zu studieren. Erst dadurch konnte "Sport" auch als zweites Fach studiert werden.

Dem Sport an berufsbildenden Schulen ist bis heute weder in bildungspolitischen Reformprogrammen noch in der pädagogischen Fachdiskussion die nötige Aufmerksamkeit geschenkt worden. Das ist auch ein Grund, warum, wenn überhaupt vom Sport in den beruflichen Schulen die Rede war, immer nur der Pflichtsportunterricht für alle Berufsschüler ins Blickfeld trat. Die Setzung dieser Priorität ist sicherlich legi-

tim, weil damit gleichsam die Mehrheit der Berufsschüler angesprochen wird. Darüber hinaus haben aber Bewegung, Spiel und Sport für eine Reihe von Schülern in den beruflichen Schulen berufsqualifizierende Bedeutung. Das wird bis heute bei der Thematisierung des Sports an beruflichen Schulen nicht beachtet (vgl. DSB 1978).

Einige Ausbildungsgänge in den beruflichen Schulen sind durchaus einem "Berufsfeld Sport" zuzurechnen (vgl. dazu ausführlicher: Kap..2.3, S.60ff.). Die Bundesanstalt für Arbeit bezeichnet diese Bildungsgänge z.T. als "Berufe im pädagogischen Bereich" (vgl. Beruf aktuell 1977, S. 257 ff.). Daß diese Sportberufe bisher so gut wie gar nicht bildungspolitisch und fachwissenschaftlich im Sport zur Kenntnis genommen worden sind, hat sicherlich mehrere Gründe. Ein Grund mag darin liegen, daß im Zuge der Bemühungen um die Anerkennung und Rechtfertigung des Sports als "allgemeinbildendes Fach" diese berufsqualifizierende Bedeutung weder wahrgenommen worden ist noch für diese Bemühungen förderlich erscheinen konnte.

Als Curriculumelement für einen berufsqualifizierenden Abschluß ist "Sport" in mehreren Bildungsgängen zu verzeichnen. So z.B. im teilzeitschulischen Ausbildungsgang zum Schwimmestergelhilfen.

Der Schwimmeistergelhilfe wurde erst 1971 von dem Bundesministerium des Innern als Ausbildungsberuf anerkannt. Seitdem ist der Abschluß der Schwimmestergelhilfenprüfung Voraussetzung für die später Tätigkeit eines Schwimmmeisters. Vorher konnte nämlich seit den 20er Jahren jede Person Bademeister werden, die allein den Nachweis lebensrettungskundlicher Fertigkeiten erbringen konnte. Schon in den 50er Jahren und den 60er Jahren war vor allem der Dt.Städtetag darum bemüht, den veränderten Anforderungen im Tätigkeitsfeld eines Bademeisters gerecht zu werden. So umfaßt die zweieinhalbjährige Ausbildungszeit zum Schwimmestergelhilfen auch höchst unterschiedliche Sachbereiche: Aufsichtsdienst; Unterweisung im

Sanitär- und Rettungsdienst, der allgemeinen Hygiene; Erteilung von Schwimmunterricht; Pflege und Wartung technischer Anlagen; kaufmännische und verwaltungstechnische Aufgaben im Bad sowie eine fachpraktische Ausbildung im Schwimmen und Ausbildung in einem Neigungsfach (vgl. zum Berufsbild des Schwimmeistergehilfen ausführlich: Blätter zur Berufskunde 1977, 1-XI B 401). Der Auszubildende kann zwischen einem Neigungsfach "Technik" und "Verwaltung" wählen. Obwohl für die Ausbildung zum Schwimmeistergehilfen bereits 1965 auch ein Neigungsfach "Sport" zur Diskussion stand (vgl. Protokoll der dritten Sitzung des Unterausschusses des Sportausschusses des Deutschen Städtetages 1965, S.2) und die Bundesanstalt für Arbeit diesen Ausbildungsberuf neuerdings einer Sparte "Versorgen und Betreuen" zuordnet und dafür unter anderem den Freizeitbereich als Beschäftigungsfeld des Schwimmeistergehilfen nennt (vgl. Beruf aktuell 1977, S. 188), fehlt bisher in der Ausbildung ein entsprechendes Angebot als Neigungsfach.

Die sportpraktische Ausbildung des Schwimmeistergehilfen findet im Lernort Betrieb, also im Bad, statt. Bei einer möglichen Blockung des schulischen Teilzeitunterrichts ist unter anderem die theoretische Unterweisung über Schwimm- und Wasserspringstile sowie Tauchtechniken, Wiederbelebung, pädagogisch-methodische Anleitung zum Schwimmunterricht sowie die Unterweisung in schwimmsportlichen Wettkampfbestimmungen vorgesehen.

Ein vollzeitschulischer Bildungsgang ist die Ausbildung zum Gymnastiklehrer. Dieser Bildungsgang wird hauptsächlich von Mädchen gewählt und befindet sich im gesamten Bundesgebiet fast ausschließlich in privater Trägerschaft (vgl. Bund Deutscher Sport- und Gymnastikschulen 1976). Die Gymnastiklehrausbildung hat eine lange Tradition, die sich aus verschiedenen Richtungen und Strömungen zusammensetzt, insbesondere der rythmisch-musikalischen Richtung von DALCROZE und BODE und dem tänzerischen Element von LABAN. Die Gymnastiklehrausbildung ist aufgrund ihrer privaten Trägerschaft jeweils auf bestimmte

Lehrweisen bzw. auf eine inhaltliche Schwerpunktsetzung ihrer jeweiligen Träger als "Schulrichtung" festgelegt. Durchweg sind diese Schulen als private Berufsfachschulen staatlich anerkannt. Das Land Nordrhein-Westfalen hat 1974 für die Ausbildung an den Berufsfachschulen für Gymnastik einen Runderlaß (vgl. III A 3. 40-36/o Nr.4223/73) verabschiedet, der als Eingangsvoraussetzung für die Ausbildung die Fachoberschulreife und ein Gesundheitszeugnis verlangt. Die Ausbildung ist auf drei Jahre festgelegt. Die Ausbildungsinhalte umfassen vor allem drei Bereiche: als Wahlpflichtfächer müssen Religionslehre, Politik, Deutsch und Soziologie gewählt werden; als sog. "allgemeinbildende Fächer in der Ausbildung" müssen außer den praktisch-methodischen Übungen zur Körperbildung und Bewegungsgestaltung und ihre medizinischen Grundlagen vor allem Psychologie, Pädagogik, Didaktik und Methodik gelehrt werden. Je nach "Schulrichtung" muß als dritter Bereich entweder ein Schwerpunktbereich Sport, pflegerische Gymnastik oder Musik gewählt werden. In Nordrhein-Westfalen haben die meisten Schulen Sport als Schwerpunktbereich gewählt, weil das spätere Tätigkeitsfeld der Gymnastiklehrer aufgrund des chronischen Mangels an akademisch ausgebildeten Sportlehrern vornehmlich in der Schule lag. Allerdings sind diese Berufsmöglichkeiten nur noch sehr gering und werden ministeriell auch eingeschränkt. So sind heute Ansätze zu verzeichnen, die in der Ausbildung die ursprünglich anvisierten außerschulischen Tätigkeitsfelder wieder stärker berücksichtigen. Das gilt besonders für einen pflegerisch-gymnastischen Schwerpunkt, der auf berufliche Tätigkeit mit Behinderten, Senioren, Rehabilitanden usw. abzielt und auch verschiedene Einrichtungen im Freizeitbereich antizipiert. Richtungsweisend für diese Reformtendenzen dürfte die in Dortmund erst kürzlich angelaufene Zusatzausbildung für Gymnastiklehrer zu einem "Psychomotorischen Therapeuten" sein (vgl. dazu ausführlicher: KIPHARD u.a. 1975, SCHILLING 1976).

Ein weiterer vollzeitschulischer Bildungsgang ist die auf Fachschul- bzw. Berufsfachschulniveau angesiedelte

Ausbildung zum "Sportlehrer im freien Beruf" (vgl. dazu ausführlicher: Blätter zur Berufskunde 2 III A 30). In einigen Bundesländern wie z.B. in Baden-Württemberg wird dieser Bildungsgang ebenfalls wie der zum "Gymnastiklehrer" an privaten, staatlich anerkannten Berufsfachschulen angeboten. In anderen Bundesländern wie z.B. Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen ist die Ausbildung den Sportinstituten der Universitäten angebunden worden. Allerdings liegt nur die Ausbildungsstätte im Hochschulbereich, das Qualifikationsniveau entspricht einem üblichen Abschluß der Sekundarstufe II (vgl. dazu: DIEM u.a. 1976, S. 119ff.). So wird denn als Eingangsvoraussetzung auch der Sekundarabschluß I oder irgendein Berufsabschluß bzw. eine gewisse Altersgrenze verlangt.

In der Ausbildung steht die sportpraktische und methodische Ausbildung in mehreren Sportarten und die Vermittlung biologisch-medizinischer, pädagogischer und psychologischer Grundlagen der Leibeserziehung im Vordergrund. In einer Sportart soll eine praktische und theoretische Spezialisierung und Vertiefung in Richtung auf eine wett-kampfsportliche Qualifikation erfolgen. Die Ausbildung wird deshalb auch als "Fachsportlehrerausbildung" für eine bestimmte Sportart bezeichnet (z.B. Fachsportlehrer für Leichtathletik). Die regionalen Fachsportverbände haben in der Regel eine Mitsprache bei den Prüfungsanforderungen und Prüfungsbedingungen. Die Struktur der Ausbildung zeigt inhaltlich starke Parallelen zur Sportlehrerausbildung für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen bzw. in Nordrhein-Westfalen zu der Dipl.-Sportlehrerausbildung, weil dort der Ausbildungsgang organisatorisch der Deutschen Sporthochschule angebunden worden ist. Die Absolventen der Fachsportlehrerausbildung fanden früher hauptsächlich (ca. 80 %) in der Schule als Sportlehrer eine Arbeitsbeschäftigung. Diese Möglichkeit ist aber ministeriell eingeschränkt worden und wird in naher Zukunft ganz zurückgenommen werden. Da die Ausbildungskonzeption ausschließlich auf eine leistungssportliche Vereins- und Verbandsarbeit abgestimmt ist, treten gerade in diesen Tätigkeitsfeldern der Dipl.-Sportlehrer und der in der internen

Verbandsausbildung geprüfte Trainer als Berufskonkurrenten des Fachsportlehrers auf. Denn Dipl.-Sportlehrer und geprüfte Trainer werden in der Regel für die leistungssportlich orientierte Vereins- und Verbandsarbeit bevorzugt. Deshalb war in den außerschulischen Bereichen "Verein" und "Verband" und ist aufgrund der zu eng angelegten Ausbildungskonzeption für andere soziale und pädagogische Felder bisher kaum eine hauptberufliche Beschäftigungsmöglichkeit gegeben.

Neben der traditionellen Spezialisierung auf eine oder mehrere Sportarten mit leistungssportlicher Zielsetzung sind aber Reformbemühungen zu verzeichnen, die ein breiteres berufliches Tätigkeitsfeld eröffnen. So ist z.B. in Rheinland-Pfalz der Ausbildungsgang neu als "Sportlehrer für Verwaltung und Freizeit" konzipiert worden und wurde in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Fachsportlehrausbildung schon ein ergänzendes Unterrichtsangebot "Freizeitpflege" angeboten (vgl. dazu ausführlicher: HILLMICH 1977). Es fehlt aber noch, was das betrifft, nicht nur die nordrhein-westfälische Ausbildung zum Fachsportlehrer, auch die bisherige Struktur für eine Ausbildungskonzeption, die eine Alternative zur leistungssportlichen Zielsetzung darstellt und diese als zentrale Sportkompetenz festlegt, sondern in pädagogischen und soziologischen Verknüpfungen. Und der Fachsportlehrer hat bisher in außerschulischen Bereichen eine hauptberufliche Beschäftigung noch auf die seine Ausbildung aber immer abzielte, liegt weniger in der Arbeitsmarktsituation begründet als vielmehr in der nicht vorhandenen Qualifikation für sportbezogene pädagogische und soziale Tätigkeiten in verschiedenen Sozialbereichen. Denn eine solche Nachfrage ist durchaus zu verzeichnen (vgl. dazu: HILLMICH 1977, S. 24 ff.).

Sowas wie Spiel und Sport wird aber auch in anderen, weniger sportberuflichen als vielmehr sozialpädagogisch orientierten volkshochschulischen Ausbildungsgängen als Ausbildungsinhalte für berufsaufbauende Aktivitäten erhalten. Sie gewinnen bei den vorzunehmenden Reformen sozialberuflicher Ausbildungsgänge besonders in der system-

dung zum Erzieher (vgl. zum Berufsbild ausführlicher: Blätter zur Berufskunde 1975, 2 - IV A 2o; v. DERSCHAU 1974, 1976), zunehmend an Bedeutung (vgl. BENDRICH u.a. 1976). Aber auch für pflegerisch-therapeutische Berufe wie z.B. Altenpfleger und Beschäftigungs- und Arbeitstherapeut sind ähnliche Tendenzen zu verzeichnen, Spiel und Sport als Mittel für die eigene berufliche Aufgabensstellung stärker einzubeziehen.

1.4 Fazit

Werden die Ergebnisse der Bestandsaufnahme (1.2 und 1.3) auf die leitenden Ausgangsfragen für diese Überlegungen zurückbezogen, dann kann - auch im Hinblick auf die didaktisch-curriculare Planungen für ein Lernfeld Sport in der Kollegschule - folgendes festgehalten werden:

1. Das Programm der Kollegschule setzt die mit der KMK-Empfehlung-eingeleitete Gleichstellung des Sports als individuell wählbaren Lernschwerpunkt fort. Nach der rein bildungspolitischen Gleichstellung durch die KMK-Reform ermöglichen erst die didaktischen Prämissen der Kollegschule die Gleichstellung in bildungstheoretischer Sicht. Für ein Lernfeld Sport nimmt die Kollegschule also zu verzeichnende Reformtendenzen auf und führt diese substantiell weiter.
2. Die These von der Konvergenz der schulischen Regelsysteme muß selbst für ein Lernfeld Sport bestätigt werden: Mit dem durch die KMK-Reform nötig gewordenen sporttheoretischen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist zwar für den Sportunterricht am Gymnasium Neuland betreten worden, doch war sporttheoretischer Unterricht immer Bestandteil sportberuflicher Ausbildungsgänge im Bereich der beruflichen Schulen. Andererseits bedürfen sportberufliche Ausbildungsgänge z.T. einer inhaltlichen und methodischen Neuorientierung, und das Leistungsfach Sport in der gymnasialen Oberstufe bedarf eines didaktischen Konzeptes, vor allem im Hinblick auf eine integrierte Sekundarstufe II.
3. Die didaktisch-curricularen Planungen für ein Lernfeld Sport im Rahmen des Kollegschulkonzeptes müssen die zu verzeichnenden Reformtendenzen in den schulischen Regelsystemen aufnehmen aber noch zu einem didaktischen Konzept weiter entwickeln. In einem solchen Konzept müssen enthalten sein
 - eine sportpraktische und sporttheoretische Ausbildung,

die für berufliche Abschlüsse ein breites sportberufliches Tätigkeitsfeld in außerschulischen Bereichen eröffnet

- eine entsprechende sportpraktische und sporttheoretische Verzahnung dieser Ausbildung und
- eine wissenschaftspropädeutische Rahmumgebung für den Unterricht mit dem Verzicht auf eine Abbilddidaktik.

2. Die Integration des Lernfeldes Sport in einen didaktisch-curricularen Schwerpunkt der Kollegschule

2.1 Die Struktur der Lernorganisation in der Kollegschule: Schwerpunkt - Obligatorik - Wahlbereich

Die Realisierung der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung und die Sicherung ihrer didaktischen Perspektive mit wissenschaftspropädeutischem und berufspragmatischem Lernen

verlangt einen unterrichtsorganisatorischen Bezugsrahmen, der bisher alle angebotenen und in Aussicht gestellten Leistungsfächer der gymnasialen Oberstufe sowie alle teilzeitschulischen und vollzeitschulischen Fachrichtungen bzw. Ausbildungsgänge an den beruflichen Schulen berücksichtigt. Integration meint dabei die Aufgabe, jeweils solche gymnasialen und beruflichen Unterrichtskomplexe zusammenzufassen, die in einem sachlogischen Zusammenhang stehen. Damit soll ein in sich differenziertes Angebot für berufsqualifizierende und studienbezogene Abschlüsse den Schülern ermöglicht werden. Berufsqualifizierende Abschlüsse sollen so flexibel und offen gehalten werden, daß sie zu entsprechenden studienbezogenen Abschlüssen ausgebaut werden können und studienbezogene Abschlüsse sollen zugleich berufsqualifizierende Anteile oder sogar einen kompletten berufsqualifizierenden Abschluß enthalten. Die Kopplung von berufsqualifizierenden Anteilen bzw. Abschlüssen mit einem studienbezogenen Abschluß wird auch als "Doppelqualifikation" bezeichnet (vgl. KNW 1976, S. 244 ff.).

Für eine solche Integration, d.h. didaktisch-curriculare Zusammenfassungen der Unterrichtsangebote in den beiden schulischen Regelsystemen in sachlogischer Sicht, sind Orientierungshilfen nötig. Die Wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe hat unter kritischer Analyse der bisher vorliegenden Systematisierungen zur Berufsfeldschneidung z.B. nach dem Branchenprinzip, dem Funktionsprinzip, nach Tätigkeitsmerkmalen oder möglichen Fächer-

gruppierungen u.a.m. (vgl. dazu: BLANKERTZ/BROCKMEYER 1978) dafür ein System von 17 sogenannten "didaktisch-curricularen Schwerpunkten" entwickelt:

Schwerpunkt 1	Mathematik-Informatik-Philosophie
Schwerpunkt 2	Naturwissenschaften
Schwerpunkt 3	Rohstoffgewinnungs- und -verarbeitungstechnik
Schwerpunkt 4	Elektrotechnik
Schwerpunkt 5	Maschinenbautechnik
Schwerpunkt 6	Textil- und Bekleidungstechnik
Schwerpunkt 7	Papier- und Drucktechnik
Schwerpunkt 8	Verkehrstechnik
Schwerpunkt 9	Siedlungsplanung und Bautechnik
Schwerpunkt 10	Nahrungs- und Genußmitteltechnik
Schwerpunkt 11	Medizin
Schwerpunkt 12	Land- und Haushaltswirtschaft
Schwerpunkt 13	Wirtschaftswissenschaften
Schwerpunkt 14	Recht und Verwaltung
Schwerpunkt 15	Erziehung und Soziales
Schwerpunkt 16	Sprache und Literatur
Schwerpunkt 17	Kunst/Musik/Gestaltung

Jeder dieser didaktisch-curricularen Schwerpunkte, das macht schon ihre Bezeichnung deutlich, umfaßt eine Reihe von Bildungsgängen. Das sind auf einen konkreten Abschluß hin ausgelegte sog. "Schwerpunktprofile". So umfaßt z.B. der Schwerpunkt "Elektrotechnik" neben den berufsqualifizierenden Profilen zum "Elektromaschinenwickler", "Elektroanlagenelektroniker", Radio- und Fernsehtechniker" usw. auch studienbezogene Abschlüsse mit einem "Leistungsfach Technik: Richtung Elektrotechnik" in Kombination mit berufsqualifizierenden Abschlüssen z.B. zum "Elektrotechnischen Assistenten".

Jeder Schüler in der Kollegschole wählt aus dem Ensemble der 17 Schwerpunkte einen Schwerpunkt zu seinem zentralen Lernfeld. Das Lernen im Lernbereich "Schwerpunkt" bestimmt etwa die Hälfte (12 bis 16 Wochenstunden) des gesamten Schulunterrichts. Neben diesem für die Integration von Allgemein- und Berufsbildung zentralen Lernbereich "Schwerpunkt", der als Kern der Kollegschole bezeichnet werden darf, gibt es noch zwei weitere Lernbereiche.

Indem jeder Schüler einen didaktischen Schwerpunkt wählt und sich bis zur produktiven Einseitigkeit darauf spezialisieren kann, wird es für alle Schüler gleichermaßen wichtig, ihre jeweilige Spezialisierung mit ihren Gründen, Vor- und Nachteilen zu thematisieren. Die Planungskommission Kollegschole hat dafür einen für alle Schüler der Kollegschole verbindlichen, gemeinsamen Lernbereich gefordert: Den Obligatorischen Lernbereich (vgl. ausführlicher: KNW 1972, S. 54 ff.; LENZEN 1975). Der Obligatorische Lernbereich gewinnt seine Berechtigung durch die zugelassene Spezialisierung auf ein bestimmtes Schwerpunktprofil. Denn wenn die kritische Qualität des neuhumanistischen Bildungsbegriffs als Prämisse für das Integrationskonzept unter den Bedingungen der heutigen Zeit ihre Gültigkeit behalten soll, dann gerade darin, die nicht länger zu verhindernde Spezialisierung des Lernens selbst zu begründen und ihre Chancen und Gefährdungen zu thematisieren. Für das Lernen im Obligatorischen Lernbereich sind 6 bis 12 Wochenstunden vorgesehen, die die Fächer Religionslehre, Gesellschaftslehre und Deutsche Sprache integrieren sollen.

Schließlich steht allen Kollegscholelern ein "Wahlbereich" als dritter Lernbereich mit ebenfalls 6 bis 12 Wochenstunden zur Verfügung. Die Nutzungsmöglichkeiten dieses Lernbereichs sind sehr unterschiedlich. Der Schüler kann das ihm zur Verfügung stehende Stundendeputat zum Nachholen von Qualifikationen benutzen oder auch zum schnelleren Absolvieren seines Schwerpunktprofils. Ebenso ist die Wahl alternativer Lerninhalte zum Lernen im Schwerpunktbereich und zum Obligatorischen Lernbereich möglich (vgl. dazu

ausführlicher: KNW 1972, S. 57 ff.). Insgesamt ist jedoch die Zielsetzung des Wahlbereichs auf "die Beförderung der individuellen, nicht unmittelbar funktionsbezogenen Anlagen des Individuums" (KNW 1972, S. 34) verpflichtet worden. In Anbetracht dieser Zielsetzung ist für den Wahlbereich gegenüber den anderen Lernbereichen als Konsequenz eine alternative Lernstruktur begründet und empfohlen worden, die der individuellen Erweiterung sozialkommunikativer Handlungskompetenzen durch Spiel, Sport und musische Aktivitäten dienen soll (vgl. NAUL 1976).

Werden die dargelegten Entwicklungstendenzen des Schulsports auf die Lernorganisationsstruktur der Kollegschule bezogen, dann könnten die nur sporadisch zu verzeichnenden Bestrebungen nach einem "neuen Schulsport" im Rahmen eines didaktischen Konzeptes für den Wahlbereich weitergeführt werden.

Indessen muß es befremdlich erscheinen, im System der didaktisch-curricularen Schwerpunkte keinen eigenen Schwerpunkt "Sport" zu finden. Denn die verzeichneten Entwicklungstendenzen in der gymnasialen Oberstufe und in den beruflichen Schulen ließen doch eine didaktisch-curriculare Verknüpfung zu einem Schwerpunkt Sport perspektivenreich erscheinen: Sowohl für ein aus wissenschaftspropädeutischer Sicht noch allererst zu strukturierendes Leistungsfach Sport als auch für die sich entspezialisierenden Reformbestrebungen in den sportberuflichen Bildungsgängen,

Nun wäre es auch sicherlich leicht gewesen für eine ganze Reihe von Unterrichtskomplexen, die in beiden schulischen Regelsystemen anzutreffen sind, in der Kollegschule dafür gleichsam einen integrierten didaktisch-curricularen Schwerpunkt anzubieten. Für die Differenzierung des Lernbereichs Schwerpunkt in mehrere Schwerpunkte galt jedoch nicht die Aufgabenteilung, für jedes in beiden Regelsystemen nachweisbare Fach auch einen "Schwerpunkt" einzurichten. Das wäre sicherlich leicht gewesen und hätte

die Zahl der Schwerpunkte erhöht. Die didaktisch-curricular einzuholende Zielsetzung war es hingegen, gerade die Vielzahl von Fächern und Ausbildungsgängen für mögliche Schwerpunkte so zu reduzieren, daß für mehrere einander verwandte Fächer und Bildungsgänge eine Bündelung möglich erschien. Einerseits war der unzulässigen Abschottung miteinander verwandter Fächer und Bildungsgänge entgegenzutreten, andererseits mußte diese Integration aber noch so überschaubar sein, daß gemeinsame Strukturmerkmale für alle Bildungsgänge in einem solchen Schwerpunkt noch zu erkennen sind. Weiterhin mußte bei der Schneidung etwaiger Schwerpunkte ein pragmatischer Gesichtspunkt noch berücksichtigt werden. Ein Schwerpunkt darf weder zu viele noch zu wenige Bildungsgänge enthalten, so daß eine zu hohe oder eine zu geringe Schülerzahl ein schulpraktisches Angebot dieses Schwerpunktes behindern würde. In Anbetracht der allein über 400 Ausbildungsberufe, die in ihrer Mehrzahl dem technologischen Bereich zuzuordnen sind, wäre es also nicht vertretbar gewesen, diese Bildungsgänge mit hohen Schülerzahlen auf zwei oder drei Schwerpunkte zu gruppieren. Umgekehrt wäre es für ein paar sportberufliche Bildungsgänge mit wesentlich geringerer Schülerzahl nicht vertretbar gewesen, diese allein in einem Schwerpunkt "Sport" anzubieten. Aus der Sicht eines Lernfeldes Sport kommt aber noch eine weitere pragmatische Erwägung hinzu: Die erhöhte Verletzungs- und Unfallgefahr, die ein zusätzliches Risiko für das Erreichen eines Bildungsgangsabschlusses darstellt. Solche Fälle sind dadurch zu entschärfen, indem sportbezogene Bildungsgänge mit verwandten Bildungsgängen in einem Schwerpunkt Verrechnungsmöglichkeiten bieten. Kurzum: Das didaktisch-curriculare Problem stellt sich nicht darin, einen eigenen Schwerpunkt "Sport" wissenschaftlich und/oder berufspragmatisch zu begründen, sondern ein Lernfeld Sport mit studienbezogenen und berufsqualifizierenden Abschlüssen in einen didaktisch-curricularen Zusammenhang mit anderen studienbezogenen und berufsqualifizierenden Abschlüssen zu stellen, die erst gemeinsam den skizzierten Anforderungen genügen und einen Schwerpunkt bilden.

Es muß also in Anbetracht des Systems der 17 Schwerpunkte geprüft werden, in welchen dieser Schwerpunkte ein Lernfeld Sport mit eigenen Bildungsgängen und neben anderen Bildungsgängen in einen gemeinsamen curricularen Bezugsrahmen gestellt werden kann. Eine solche Prüfung verlangt bei der Forderung nach wissenschaftspropädeutischem und berufspragmatischem Lernen folglich eine Analyse der korrespondierenden Fachwissenschaft und des Berufsfeldes (vgl. KNW 1976, S.225). Sportwissenschaftliche (2.2) und sportberufliche Argumente (2.3) müssen für einen solchen Integrationsversuch herangezogen werden.

2.2 Sportwissenschaftliche Analysen zur Integration des Lernfeldes Sport in einen didaktisch-curricularen Schwerpunkt

Die Forderung nach einer "Theorie der Leibeserziehung" und nach der "Wissenschaftlichkeit des Sports" wurden in den 50-er und frühen 60-er Jahren fast ausschließlich mit dem schlichten Verweis auf das Vorhandensein dieses Gegenstandsbereiches begründet und legitimiert. Probleme der Leibeserziehung und des Sports wurden dabei vornehmlich als Aufgaben der Pädagogik gesehen und Leibeserziehung bzw. Sport als ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, nämlich in Gestalt der Sportpädagogik betrachtet (vgl. dazu ausführlicher: GRUPE 1968, S. 7 ff.). Schon zu dieser Zeit stellte sich vor allem das Methodologieproblem für den Gegenstandsbereich Sport. Denn die Integration des Sports in die Pädagogik erschien zugleich als eine ausschließliche Festlegung auf die geisteswissenschaftliche Forschungsmethode. Das wurde für den Sport als zu eng kritisiert, nicht etwa aus wissenschaftstheoretischer Einsicht, sondern mehr äußerlich durch die verschiedenen Spezialgebiete des Faches bedingt, insofern neben der Pädagogik das dominante Gebiet der Sportmedizin mit seiner erfahrungswissenschaftlichen Forschungsmethode angemessen berücksichtigt werden müsse. So war für viele eine "Theorie der Leibeserziehung" oder eine umfassendere "Wissenschaft des Sports" auch nur als Alternative zwischen empirisch-analytischen und hermeneutischen Verfahren denkbar (vgl. GROLL 1956,

GRÖSSING 1976). Dieses unbewältigte forschungsmethodologische Alternativdenken bei der Suche nach einer Theorie ist das Kennzeichen, welches die ältere "Theorie der Leibeserziehung" bzw. die "Wissenschaft vom Sport" mit dem heutigen Problem der Konsolidierung einer "Sportwissenschaft" verbindet. Geändert hat sich nichts an dieser Problematik, sondern die Komplexität des Gegenstandsfeldes ist für diese Problematik gesteigert worden. Neben Sportpädagogik, Sportgeschichte und Sportmedizin konnten sich in den letzten 10 bis 15 Jahren weitere sog. "Querschnittsfelder" wie Sportsoziologie, Sportpsychologie, Biomechanik und Trainingslehre eine größere Anerkennung als Teilgebiete in ihren Grundwissenschaften und im Ensemble der Querschnittsfelder der Sportwissenschaft verschaffen. Insofern wird heute die Diskussion über die Konsolidierung der Sportwissenschaft weniger unter einer methodologischen Fragestellung (weiter-) geführt. Vielmehr stehen die sachstrukturellen Interdependenzen zwischen den Grundwissenschaften und ihren Querschnittsfeldern innerhalb der Sportwissenschaft, wie auch das Verhältnis von Grundwissenschaften zu der Sportwissenschaft insgesamt im Vordergrund. Allerdings hat sich im Zusammenhang dieser Diskussion z.B. für den Gegenstandsbereich "Soziologie" früher als in anderen Querschnittsfeldern auch ein wissenschaftstheoretisches Kontroversdenken gezeigt, das in Anlehnung an die Problemsituation der Grundwissenschaft als ein impliziter "Positivismusstreit in der Sportsoziologie" bezeichnet werden kann (vgl. dazu die Auseinandersetzung zwischen PLESSNER/HABERMAS und LINDE in: PLESSNER u.a. 1967 sowie LINDE/HEINEMANN 1968). Daraus können indessen keine weiterreichenden Schlüsse auf den Reflektionshorizont der Sportwissenschaft insgesamt gezogen werden. Nach dem meines Wissens bisher einzigen und unwidersprochenen Versuch von WILIMCZIK (1968), als einigendes Prinzip einer Sportwissenschaft in methodologischer Sicht die Position des "kritischen Rationalismus" in der Nachfolge POPPERS zu empfehlen, hat sich die Diskussion verlagert, ohne das alte Methodologieproblem gelöst oder auch nur angemessen weiterverfolgt zu haben.

In der Auseinandersetzung zwischen Grundwissenschaft und Querschnittsfeld einerseits und zwischen Grundwissenschaft und Sportwissenschaft andererseits zeigen sich unterschiedliche Konturen:

- Referenzen zwischen der Erziehungswissenschaft und der Sportpädagogik wurden einmal als historische in der Zeit der Reformpädagogik analysiert, um den Zusammenhang zwischen der Erneuerung der Pädagogik und der Leibeserziehung zu jenem Zeitpunkt sichtbar zu machen (vgl. MESTER 1973). Zum anderen sind gegenwärtige Berührungspunkte auszumachen, die BREZINKAS Empfehlungen (1971) zur Fortschreibung der Pädagogik als empirische Erziehungswissenschaft in ihren Konsequenzen für eine Sportpädagogik diskutieren (vgl. WIDMER 1974) sowie die Unzulänglichkeiten in der Rezeption neuerer Theorien für sportpädagogische Fragestellungen kritisieren (vgl. DIGEL 1977).

- Referenzen zwischen der Soziologie und Sportsoziologie werden ambivalent gesehen: Zunächst wird Sportsoziologie als angewandte bzw. spezielle Soziologie begriffen.

"Als Aufgabe einer Soziologie des Sports ergibt sich daraus, die Gültigkeit der (allgemeinen) soziologischen Erkenntnisse (Theorien) für den Bereich des Sports zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren" (LÜSCHEN/HAMMERICH 1970, S. 106).

Als die für den Sport angemessene soziologische Theorie wählen LÜSCHEN und HAMMERICH PARSONS Strukturfunktionalismus. Andere Autoren sehen die Sportsoziologie im Prinzip zwar auch als eine spezielle Soziologie, ebenso auch als spezielle Sportwissenschaft an, glauben aber, daß der Pluralismus der soziologischen Theorien und deren durchweg unzulängliche empirische Relevanz faktisch kein Hilfsmittel für eine Soziologie des Sports darstellen, insbesondere nicht, wenn sie spezielle Sportwissenschaft sein soll (vgl. LINDE/HEINEMANN 1971). Die Sportsoziologie könne ihre Impulse nur aus der Sportwissenschaft erhalten. Demgegenüber steht der Versuch, gerade die Sportsoziologie im Rahmen der Sportwissenschaft in Anlehnung an die Frankfurter Schule als "kritische Soziologie" zu strukturieren

(vgl. RIGAUER 1969, 1971). Die praktischen Konsequenzen einer so verstandenen Sportsoziologie hätten für die Sportwissenschaft primär in der Reproblematisierung ihrer anderen Querschnittsfelder zu liegen.

- Referenzen zwischen der Psychologie und der Sportpsychologie verweisen darauf, daß psychologische Methoden und Erkenntnisse nur begrenzte sportpsychologische Relevanz besitzen. Umgekehrt hingegen trägt die sportpsychologische Forschung, die sich mit der Konstruktion eines Handlungsmodells beschäftigt, zur Weiterentwicklung der Grunddisziplin Psychologie bei (vgl. dazu ausführlicher: KAMINSKI 1973 , NITSCH 1975, VOLPERT 1975).

Diese knapp gehaltenen Beispiele mögen genügen. Sie ließen sich verlängern und zum Teil auch für andere Wissenschaftsdisziplinen und ihnen korrespondierende Querschnittsfelder in der Sportwissenschaft fortsetzen. Die beabsichtigte Aussage bliebe dennoch gleich: Die strukturell durch ihre Querschnittsfelder angelegte Interdisziplinarität der Sportwissenschaft läßt in der Praxis noch auf sich warten, wenn unter Interdisziplinarität mehr als eine lockere Addition dieser Querschnittsfelder verstanden wird. Der Sportwissenschaft fehlt eine integrierende und organisierende Struktur, weil

- Problemstellungen heute noch vorwiegend disziplinär im Verhältnis einer Grundwissenschaft zu ihrem Querschnittsfeld gesehen werden und
- das Methodologieproblem je nach Querschnittsfeld unterschiedlich entweder in der bezeichneten Alternative "gelöst" wurde oder aber verdrängt worden ist.

Versuche, die notwendige Interdisziplinarität in einem strengerem Sinne des Wortes durch entsprechende sportwissenschaftliche Arbeiten und Methodenkonzeptionen zu fördern, sind nur spärlich zu verzeichnen.

Mit der jeweils disziplinären Diskussion innerhalb der interdisziplinären Sportwissenschaft ist aber auch das Verhältnis der Grundwissenschaften insgesamt zur Sport-

wissenschaft in den Blickpunkt gerückt worden. Einerseits wird vor der starken Orientierung an den Grundwissenschaften innerhalb der Sportwissenschaft gewarnt, weil "für die Sportwissenschaft... dies zu einer Hintanstellung des eigenen Problembewußtseins" (JOCH 1973, S. 367) führen müsse, andererseits wird kritisiert, daß "Sportwissenschaft sowie ihre Vorformen... sich lange Zeit ihres Gegenstandes zu sicher" (RITTNER 1974, S. 358) waren und daß man sich sehr viel nachdrücklicher mit den Grundwissenschaften auseinandersetzen müsse.

Aber nicht nur die Frage, ob z.B. Sportsoziologie nun ihrer Grunddisziplin Soziologie oder aber der Sportwissenschaft zuzurechnen sei, wird kontrovers beantwortet, nicht allein das Verhältnis von Grundwissenschaften und Sportwissenschaft wird ambivalent gesehen, selbst der Terminus Sportwissenschaft hat sich bis heute noch nicht unumstritten durchgesetzt. Sportwissenschaft ist "Programm und noch einzulösender Anspruch zugleich," "weniger ... Status quo als ein zu erstrebendes Ziel" (GRUPE 1971, S. 17). Deshalb sprechen einige Fachvertreter auch von Sportwissenschaften, um damit die Vielzahl der anteiligen Disziplinen (Querschnittsfelder) und ihre unterschiedlichen Methoden zu unterstreichen bzw. auf den noch ausstehenden gemeinsamen methodischen Zugriff hinzuweisen (vgl. ROKUSFALVY 1972, S. 367 ff.). In der Auseinandersetzung um Singular oder Plural in der Bezeichnung der Disziplin taucht also jener anfangs erwähnte kritische Punkt der Diskussion um die "Theorie der Leibeserziehung" wieder auf: Bei den Voten für eine Integration des Sports in die allgemeine Pädagogik war das Methodologieproblem vorrangig gewesen. Heute, nach der weiteren Ausdifferenzierung von Querschnittsfeldern, stellt sich das überlieferte Methodologieproblem neu und zugespitzt in der Frage, ob eine Disziplin "Sportwissenschaft" überhaupt möglich ist.

Bislang wird das Methodologieproblem in seiner Bedeutsamkeit für die Integration der Querschnittsfelder und ihrer Konsolidierung zu einer Sportwissenschaft weniger problematisiert. Die Suche nach einem die Gegenstandsbereiche der Querschnittsfelder übergreifenden Integration steht im Vordergrund. So hätte sich nach Ansicht von RITTNER (1974) und RITTNER/KAMPER (1976) die Sportwissenschaft in Anlehnung an BOLTANSKI (1971) insgesamt zu einer "Soziologie des Körpers" noch zu entwickeln. Hingegen sieht MEINBERG (1976) den inhaltlichen Integrationspunkt für das Gesamt der Gegenstandsfelder einer Sportwissenschaft in einer "Anthropologie des Sports". Man kann beide Versuche als die Suche nach einem allgemein gültigen Gegenstandsbereich einer Sportwissenschaft interpretieren. Aus wissenschaftssoziologischer Sicht (vgl. dazu ausf.: KUHN 1970, WEINGART 1972, 1974) können diese Versuche als die "Suche nach einem Paradigma der Sportwissenschaft" bezeichnet werden. Doch diese Suche darf gerade nicht von dem Methodologieproblem abgekoppelt werden: Nur der Integrationsversuch von Gegenstandsbereichen und Methodologien für die sportwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung können für die Sportwissenschaft zu einem Paradigma führen. Der Prozeß der Konsolidierung einer Sportwissenschaft ist selbst auf die "Praxis" verwiesen, d.h. nur über die "Sportwirklichkeit" gewinnt Sportwissenschaft ihre Konturen, nicht in der Adaptation anderer Wirklichkeitsbereiche oder gar durch die Entlehnung von "Theorien" für die Konstituierung einer eigenen Theorie. Diese ist stets auf die eigene "Praxis" verwiesen. Insofern kann "Sporttheorie" auch nur das für die eigene "Praxis" bieten, was die "Praxis" für die "Theorie" als Gegenstandsbereich und Problemstellung generiert bzw. die "Theorie" bereit ist, aus solcher "Praxis" aufzunehmen. Das ist aber bis heute noch weitgehend die Ausnahme. Denn die bisherige "Praxis der Sporttheorie" zeigt eher die Umkehrung dieses Prozesses: Sporttheoretische Fragen müssen allererst ihre äußere Relevanz (HOLZKAMP) selbst klären, d.h. ihre Relevanz für die Sportpraxis nicht beweisen - sie erscheinen zu oft als eine Theorie ohne Praxis (vgl. dazu: GRUPE 1977). Für die Entwicklung der Sportwissenschaft scheint mir eine eigentümliche Parallele zur Ausdifferenzierung der pädagogischen Fragestellung nicht auszustehen, wie sie ERICH WEINIGER in einem wenig beachteten Aufsatz einmal dargelegt

hat:

Die pädagogische Theorie entsteht also nach und nach, Ring um Ring, aus zwei Wurzeln, einer außerpädagogischen von der Kultur her und einer innerpädagogischen von den Bildungsmitteln her. Die pädagogische Theorie hatte ihren Höhepunkt erreicht, als sie das außerpädagogische Moment sich innerpädagogisch zu eigen machte und von der Pädagogik her Kulturkritik wurde, und so das Erziehungsziel selbst zum Gegenstand der pädagogischen Fragestellung machen konnte. (WENIGER 1964), S. 351)

Für die Integration eines Lernfeldes Sport ergeben sich fachwissenschaftlich folgende Konsequenzen: Aus der Sicht einer "Theorie der Leibeserziehung", die häufig mit der Disziplin Sportpädagogik synonym gesetzt wird, gäbe es keine inhaltlichen Einwände gegen eine Zuordnung zum Schwerpunkt 15 "Erziehung und Soziales". Denn die Disziplin Erziehungswissenschaft, die als Teilgebiet Sportpädagogik umfaßt, ist ebenfalls diesem Schwerpunkt zugeordnet. Allerdings wären forschungsmethodologische Einwände denkbar, die auch bei der Zuordnung der "Theorie der Leibeserziehung" zur Pädagogik vorgebracht worden sind, nämlich daß im Schwerpunkt 15 die empirisch-analytischen Forschungsmethoden zu kurz kommen könnten. Eine solche Befürchtung ist indessen unbegründet. Sie kann nur auftauchen, wenn die Human- und Sozialwissenschaften mit Hermeneutik verwechselt werden. Es sind indessen auch inhaltlich besser begründete Einwände denkbar, so etwa, daß bei einer Zuordnung zum Schwerpunkt 15 "Erziehung und Soziales" wohl mehr die geistes- und sozialwissenschaftlich bestimmten Querschnittsfelder des Sports zum Zuge kommen, hingegen die rein naturwissenschaftlich orientierten Teildisziplinen als weniger gewichtig angesehen werden könnten. Jedenfalls wäre eine Zuordnung des Lernfeldes Sport in Anbetracht naturwissenschaftlicher Querschnittsfelder der Sportwissenschaft auch zum Schwerpunkt 2 "Naturwissenschaften" oder zum Schwerpunkt 11 "Medizin" erwägenswert. Dem kann aber entgegengehalten werden, daß naturwissenschaftliche Querschnittsfelder die Problemstellungen von Sport und Leibeserziehung aus ihren Bedingungsgefügen ausstanzen und z.B.

"Bewegung" oder "Leistung" lediglich nach ihren ~~internen~~ überprüfbaren Gesetzmäßigkeiten analysieren. Nicht methodologisch sondern anthropologisch begründet GRUPE, warum Sport und Leibeserziehung einem weiten Begriff von "Erziehung" zuzuordnen sind und nicht anderen Bereichen wie etwa dem der Medizin:

"... Die Medizin (ermittelt) im Bereich der Arbeits- und Ernährungsphysiologie z.B. Bedingungen optimaler Leistungsfähigkeit. Aber dies sind nur Bedingungen der Möglichkeit von Leistungen. Wie und warum diese Realität werden, welche Motive und Beweggründe wirksam sind, darüber kann (und will) sie keine Aussage machen. Gerade hier scheint aber der eigentliche Sinn von Spiel und Sport gesucht werden zu müssen" (GRUPE 1968, S.28).

Die von GRUPE angesprochene Sinn-Frage von Sport und Leibeserziehung läßt die Zuordnung des Lernfeldes Sport zum Schwerpunkt 15 "Erziehung und Soziales" als die für den schulpädagogischen und didaktischen Auftrag der Kollegscheule angemessenste Zuordnung erscheinen. Wird nämlich hier, im Bereich "Erziehung und Soziales", der strukturierende Ausgangspunkt für Bildungsgänge im Bereich des Sports gesehen, so würde sich die curriculaire Entwicklungsarbeit darüberhinaus in die geforderte fachwissenschaftliche Tendenz einstellen, die Sportwissenschaft aus ihrem falschen methodologischen Alternativdenken herauszuführen. Nämlich unter das Primat der Hermeneutik gestellt, wie sie von der "Theorie der Leibeserziehung" immer schon vertreten wurde und sich gleichwohl der empirisch-analytischen Korrektur zu versichern (vgl. dazu: WIDMER 1974, S.109 ff.). Damit wären das von GRUPE angedeutete "Programm" und die "Zielsetzung" einer Sportwissenschaft skizziert, die es auch rechtfertigen würde, von "Sportwissenschaft" im Singular zu sprechen und nicht in die Verlegenheitslösung des Plurals ausweichen zu müssen. Jedenfalls ist in dem gegenwärtigen Ensemble von Querschnittsfeldern und ihren Methoden jene Interdisziplinarität und Integration der Sportwissenschaft bereits strukturell angelegt, die eine Interpretation der Sportwissenschaft als kritische Sozialwissenschaft anbieten (vgl. dazu: WIDMER 1971). Insofern ist der Schwerpunkt 15 "Erziehung und Soziales" für ein Lernfeld Sport aus sportwissenschaftlicher Sicht der angemessene Schwerpunkt, weil er die Disziplin in einen didaktischen Zusammenhang einbringt, der ihre tendenzielle Entwick-

lungslinie aufgreift und sie durch die hier mit ihrer Hilfe zu lösenden Probleme produktiv herausfordert. Die Analyse läßt demnach den Schluß zu, daß für ein Lernfeld Sport der Schwerpunkt 15 "Erziehung und Soziales" aus fachwissenschaftlicher Sicht der angemessene und vertretbare Schwerpunkt für eine Integration darstellt.

2.3 Analyse des Berufsfeldes Sport zur Integration in einen didaktisch-curricularen Schwerpunkt

Zunächst mag allein die Rede von einem "Berufsfeld Sport" befremdlich erscheinen, ist doch bisher weder in den Arbeiten zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung von einem solchen Berufsfeld die Rede gewesen noch taucht ein Berufsfeld Sport bisher in irgendeiner Klassifikation von Berufsfeldern auf. Die Gründe dafür sind schnell genannt. Ein solches Berufsfeld zeigt heute erst seine Konturen: Neue Berufe haben sich in den letzten Jahren entwickelt, andere entwickeln sich noch und zu solchen Berufen treten bisher auf einige andere Berufsfelder verstreute Berufe oder solche, die bisher nur in einer Rubrik "Sonstige" eingeordnet wurden. Aber auch einige andere Berufe in benachbarten Berufsfeldern, die als helfende, erzieherische oder soziale Berufe bezeichnet werden können, beziehen in ihren Tätigkeitsbereich "Spiel und Sport" stärker ein.

Schon diese knappen Hinweise zeigen, daß ein Berufsfeld Sport sehr differenziert betrachtet werden muß, weil hier höchst unterschiedliche Bereiche mit "Sport" angesprochen werden.

Ein Differenzierungsmerkmal im heterogenen Berufsfeld Sport kann darin gesehen werden, ob die Berufsausübung von bestimmten allgemeinen Schul- bzw. Hochschulabschlüssen abhängig gemacht wird oder ob als entscheidendes Qualifikationsmerkmal für die Berufsausübung weniger diese schulisch erworbenen Qualifikationsnachweise als vielmehr das eigene sportmotorische Können und Leisten sowie deren Unterweisung bestimmend sind. Isofern sollen Sportberufe einmal nach Qualifikationsstufen unterschieden werden (Sekundar- und Tertiärbereich) und zum anderen nach

Tätigkeitsfeldern (Spitzensport und Breitensport), für die allgemeine Qualifikationsvoraussetzungen unspezifisch sind und die beruflichen Möglichkeiten (noch) nicht determinieren.

(1) Spitzensport

Der Spitzensport wird gemeinhin als das typische, das im Bewußtsein der Öffentlichkeit verbreiteste Merkmal eines Berufsfeldes Sport verstanden: Das Profitum in den verschiedenen Sportarten. "Professionells" gibt es nicht nur im Fußball (vgl. dazu: BLÖDORN 1974, HORTLEDER 1974, PASCHEN 1976), sondern auch im Alpinen Skilauf, im Eiskunstlauf, im Eishockey im Reitsport und im Tennis. Weitere Professionalisierungstendenzen sind auch in der Bundesrepublik für andere Sportarten schon zu verzeichnen. Etwa parallel dazu ist in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren, in denen vornehmlich diese Entwicklung sich angebahnt hat, eine Professionalisierung von "Sportlehrern" und Trainern für diese Sportarten vorangeschritten: Fußballlehrer, Tennislehrer, Skilehrer, Reitlehrer (Jockey) und andere arbeiten hauptberuflich als Angestellte in Groß-Vereinen, in privaten kommerziell betriebenen Sportschulen, in Einrichtungen der Sportverbände mit Subventionierung der Bundesländer und des Bundes (z.B. in Leistungszentren). Durch die Gründung der Trainerakademie in Köln 1974 wurde eine neue Ausbildungsmöglichkeit zum "Diplom-Trainer" geschaffen, die einen weiteren Schritt zur Professionalisierung eines Trainer-Berufes darstellt. Hierbei zeigt sich aber auch, daß neben der erbrachten eigenen sportlichen Leistung zukünftig eine stärkere theoretische Durchdringung der Bereiche Training, Wettkampfsport usw. erforderlich wird und dabei auch ein allgemeines Qualifikationsniveau stärkere Bedeutung gewinnt.

(2) Breitensport

Die Professionalisierung von Trainern und "Sportlehrern" ist aber nicht allein auf die Entwicklung des Spitzensports in den Sportarten wie z.B. Fußball zurückzuführen. Tennis-, Ski- und Reitlehrer vermitteln ihr Können und Wissen besonders Anfängern

im Breitensport und im Urlaub. Hier war, parallel zur Entwicklung des Spitzensports in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren, die Ausdehnung der Freizeitindustrie und der Touristikbranche ausschlaggebend. Zu einem Berufsfeld Sport müssen auch die "Professionells" im Lehren von Sportarten und in der Betreuung im Breitensport und im Urlaub gezählt werden, gleichwohl bis heute noch überwiegend Übungsleiter, Jugendleiter, Trainer (A,B,C) nebenberuflich in Sportvereinen und in Fachverbänden tätig sind. Im Rahmen der Förderungsmaßnahmen durch den DSB, den LSBs und einiger Fachverbände, mit Breitensport- und Freizeitsportprogrammen die Vereine für "Jedermann" zu öffnen und nicht nur Möglichkeiten zum Wettkampfsport zu bieten, ist jedoch die Tendenz zu verzeichnen, hauptberufliche Kräfte einzustellen, die auch pädagogische Qualifikationen nachweisen sollen. Diese Tendenz wird vor allem durch andere soziale Institutionen (z.B. Volkshochschule und die Touristikbranche (Aktiv-Urlaub, Kururlaub usw.) weiter verstärkt (vgl. dazu FRENZEL/FISCHER 1976, S. 68 ff.).

Eine Professionalisierungstendenz zeigt sich auch im Bereich des Sportverwaltung. In diesem Umkreis muß die erst kürzlich gegründete Sportakademie in Berlin gesehen werden, die unter anderem einen Ausbildungsgang zum "Diplom-Organisationsleiter" anbietet. Im ganzen gesehen wird aber auch im Berufsfeld "Breitensport" eine parallele Entwicklung zum Berufsfeld "Spitzensport" deutlich: sportbezogene Fertigkeiten und sportbezogenes Wissen durch andere Qualifikationen zu ergänzen und zu erweitern.

(3) Sekundarbereich

Bisher vernachlässigt und weitestgehend gegenüber den Feldern "Spitzensport", "Breitensport" und dem Hochschulbereich unbekannt ist der Bereich der berufsbildenden Schulen im Rahmen eines Berufsfeldes Sport. Neben einigen Ausbildungsgängen zu Sportberufen ist Bewegung, Spiel und Sport als berufsqualifizierendes Element auch in anderen, dem Berufsfeld Sport benachbarten Bildungsgängen zu finden, besonders in der Ausbildung von pflegerischen und sozialpädagogischen Berufen (vgl. hierzu ausführlicher: Kapitel 1.3.2, S. 34 ff.). Auffallend an diesen Sportberufen ist, daß sie fast ausnahms-

los im Zusammenhang mit erzieherischen, pflegerischen und sozialen Tätigkeiten stehen und zumindest ursprünglich auf außerschulische Praxisfelder abzielten. So subsumiert denn auch beispielsweise die Bundesanstalt für Arbeit die Bildungsgänge zum "Sportlehrer im freien Beruf" und zum "Gymnastiklehrer" unter die Kategorie "Berufe im pädagogischen Bereich" (vgl. beruf aktuell, 1977, S. 257 ff.).

(4) Tertiärbereich

Im Hochschulbereich gibt es Studiengänge zu Berufen, in denen der Lernbereich Sport zentrales Qualifikationsmerkmal ist: einmal im Rahmen der Lehrerausbildung (Sportlehrer für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, Diplom-Sportlehrer aber auch neuerdings für den eigenen Bedarf an Lehrkräften die Ausbildung in der Hochschule (Magister- und Promotionsstudien). Daneben gibt es eine Reihe von Studiengängen, in denen der Sport ein spezielles Anwendungsgebiet oder Tätigkeitsfeld darstellt, für das Qualifikationen in einem Lernbereich Sport nicht so zentral sind, sondern vielmehr eine Grundausbildung in anderen Fachbereichen erforderlich ist. Das betrifft besonders Berufe wie Sportärzte, Sportjournalisten usw.

Werden die Aussagen zu einem Berufsfeld Sport auf die Ausgangsfrage nach einer möglichen Integration des Lernfeldes Sport in einen didaktisch-curricularen Schwerpunkt zurückbezogen, dann muß folgendes festgehalten werden: Die sportberuflichen Bildungsgänge, die im Bereich des berufsbildenden Schulwesens verankert sind, und die schon zu verzeichnenden Neuorientierungen in der Ausbildung verlangen geradezu für eine integrierte Sekundarstufe II die Einbindung des Lernfeldes Sport in einen didaktisch-curricularen Schwerpunkt "Erziehung und Soziales". Diese Berufe und die weiterführenden Ausbildungsgänge im Hochschulbereich, sofern Sport deren zentraler Ausbildungsinhalt darstellt, können im weitesten Sinne als soziale Berufe bezeichnet werden. Ebenso lassen die in den letzten ca. 5 Jahren zu verzeichnenden Tendenzen im Berufsfeld "Breitensport" eine stärker pädagogisch und sozial akzentuierte Ausbildung von Sportberufen im Sekundarbereich perspektivenreich erscheinen.

2.4 Fazit

Sportwissenschaftliche Argumente und Entwicklungslinien und noch stärker die sportberuflichen Aufgabenstellungen und Neuorientierungen, die für sportberufliche Ausbildungsgänge im Sekundarbereich zu verzeichnen sind, lassen eine Integration des Lernfeldes Sport in einen didaktisch-curricularen Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" der integrierten Sekundarstufe II ratsam erscheinen. Denn dadurch wird nicht allein das Lernfeld Sport in ein breiter angelegtes erzieherisches und soziales Lernfeld integriert, sondern kann auch ein Lernfeld Sport curricularer Bezugspunkt sein für Neuorientierungen in den anderen, den Sportberufen verwandten erzieherischen, helfenden und sozialen Bildungsgängen.

Mit dem Angebot sportberuflicher Bildungsgänge in einem integrierten Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" der Kollegschule kann aber auch eine bisherige Sackgasse für sportberufliche Ausbildungsgänge in den beruflichen Schulen vermieden werden: Möglichkeiten einer Höherqualifizierung im Lernfeld Sport (Studienberechtigung) können offengehalten werden. Bisher ist dies unter Beibehaltung des zentralen Lernfeldes Sport nicht möglich - eine entsprechende weiterführende Fachhochschulausbildung gibt es nicht. Denn nur über das mit Umwegen verbundene Nachholen der allgemeinen Hochschulreife (Abitur), für die die bereits erbrachten Lernleistungen aber kaum Anrechnungsmöglichkeiten bieten, ist es möglich, den einmal eingeschlagenen Berufsweg auch fortzusetzen (Sportstudium).

Für eine Fachsportlehrerausbildung oder Trainerausbildung mit realistischer Berufsperspektive dürfte dagegen ein Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" die dafür sachlich erforderlichen Möglichkeiten nicht bieten. Mit dem schulpädagogischen Auftrag der Kollegschule dürfte dies ohnehin nur schwerlich zu vereinbaren sein, zumal solche sportberuflichen Ausbildungsgänge von den jeweiligen Lan-

deSPORTbünden und den Sportfachverbünden in der eigenen Vereins- und Verbandsarbeit angeboten werden. Schon allein die Altersstruktur der Schüler (16-19 Jahre) dürfte solchen Ausbildungsgängen im Sekundarbereich entgegenstehen, weil kaum praktische Erfahrungen für die Lehr- und Trainerarbeit in Junioren- und Seniorenaltersstufen der verschiedenen Sportart gesammelt werden können.

3. Der Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" - Konzept und Struktur

3.1 Die Lernorganisation didaktisch-curricularer Schwerpunkte: Grundbildung - Akzentuierung - Profilierung

Wenn die Integration eines Lernfeldes Sport mit studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen in einen dieses Lernfeld umfassenden didaktisch-curricularen Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" begründet erscheint, dann kann mit Recht vermutet werden, in diesem Schwerpunkt auch solche erzieherischen und sozialen Fächer der gymnasialen Oberstufe wie Pädagogik, Soziologie u.a. zu finden. Und natürlich auch solche erzieherischen, helfenden und therapeutischen Bildungsgänge wie sie bisher in den beruflichen Schulen angeboten werden: z.B. Erzieher, Altenpfleger u.a. Der Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" umfaßt also mehrere sogenannte "Leistungsfächer" der gymnasialen Oberstufe (Pädagogik, Psychologie, Geschichte, Soziologie, Sport und Theologie) und das weite Spektrum von berufsqualifizierenden Bildungsgängen verschiedener pädagogischer und sozialer Felder, sofern sie bisher in den berufsbildenden Schulen angeboten werden bzw. einen vergleichbarem Qualifikationsniveau entsprechen. Hier ist nun weder der Ort noch die Problemstellung maßgeblich, begründet nachzuweisen, warum neben dem Lernfeld Sport und einigen sportberuflichen Bildungsgängen eine Reihe anderer Leistungsfächer und sozialer Berufe in den Schwerpunkt 15 "Erziehung und Soziales" integriert worden sind. Für einige Fächer und Berufe dürfte dies evident sein, für andere wiederum wären ähnliche Begründungen und Analysen vielleicht erforderlich, wie sie für die Integration des Lernfeldes Sport dargelegt worden sind. Das ist zum Teil auch bereits an anderen Stellen ausführlich geschehen (vgl. dazu: WBK 1975, HEURSEN/NAUL/GRUSCHKA 1978, HEURSEN 1978). In diesem Zusammenhang interessiert allein, daß für ein Integrationskonzept des didaktisch-curricularen Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" und seine Strukturierung mehrere Leistungsfächer wie Pädagogik, Soziologie, Sport u.a. zu berücksichtigen sind, die nur schwerlich in einen wissenschaftssystematischen Zusammenhang zu bringen sind, und daß ein heterogenes Feld

von erzieherischen Berufen, helfenden Berufen, Sozialen Diensten, Sportberufen u.a. umfaßt, die nur im weitesten Sinne als ein Feld sozialer Berufe bezeichnet werden können. Dies definiert gleichsam die konkrete Ausgangslage für die Strukturierung eines didaktisch-curricularen Schwerpunktes "Erziehung und Soziales".

Neben diesen konkreten Ausgangsbedingungen tritt eine allgemeine Planungsvorgabe, die für die Strukturierung aller 17 Schwerpunkte zu beachten ist und bereits für die Zuordnung von Fächern und Berufen zum Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" maßgeblich war.

Wenn in einem Schwerpunkt eine Reihe von Bildungsgängen unter ein Leitfach wie zum Beispiel "Elektrotechnik" oder gar unter mehreren Leitfächern wie im Schwerpunkt "Erziehung und Sozial" zusammengefaßt werden, dann müssen diese Bildungsgänge noch eine gewisse Gemeinsamkeit aufweisen können, die in jedem Bildungsgang wiederzufinden ist. Bildungsgänge in einem Schwerpunkt müssen demnach, wenn ihre Zusammenfassung einen Sinn haben so sowohl für studienbezogene als auch für berufsqualifizierende Abschlüsse identische bzw. vergleichbare Anteile enthalten und einen gemeinsamen Strukturzusammenhang aufweisen, der noch unterhalb jedweder Spezialisierung auf einen bestimmten Fach- und Qualifikationsabschluß liegt. In kritischer Würdigung der Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES (1974) und des Gutachtens von HERRMANN/WAGNER (1974) nennt die Planungskommission Kollegstufe in ihrer zweiten Empfehlung einen solchen identischen Lernanteil in allen Bildungsgängen eines Schwerpunktes "fachliche Grundbildung" (vgl. dazu: K NW 1976, S.316 ff.).

Fachliche Grundbildung meint:

"Menge derjenigen Ausbildungselemente, an denen grundlegend für alle studien- und berufsqualifizierenden Bildungsgänge eines Schwerpunktes strukturell bedeutsame Fachkompetenzen vermittelt werden" (BLANKERTZ/BROCKMEIER 1977, S.12).

Weiterhin kann bei einem didaktisch-curricularen Schwerpunkt davon ausgegangen werden, daß es in einem Schwerpunkt einige Bildungsgänge gibt, die in einer so engen fachlichen Bezie-

hung zueinander stehen, daß über die Grundbildung hinaus identische Anteile in diesen Bildungsgängen enthalten sind. Dies dürfte erst recht zu erwarten sein bei einem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales", der mehrere Leitfächer umfaßt und mehrere Bildungsgänge, die durch das gleiche Leitfach zu charakterisieren sind: z.B. die Sportberufe. Gruppierungen von Bildungsgängen, die aus fachlichen oder /und strukturellen Gesichtspunkten heraus in einem Schwerpunkt noch einmal möglich sind, werden als "Akzentuierungen" bezeichnet. Akzentuierungen, die in einem Bildungsgang eine frühe Spezialisierung auf nur einen bestimmten Abschluß noch offen halten, umfassen daher die

"Menge von Ausbildungselementen, an denen Fachkompetenzen vermittelt werden, die für mehrere miteinander verbundene Bildungsgänge eines Schwerpunktes charakteristisch sind" (BLANKERTZ/BROCKMEIER 1977, S.12).

Die letzte Stufe fortschreitender Differenzierung in einem didaktisch-curricularen Schwerpunkt stellt schließlich das Schwerpunktprofil (Bildungsgang) selbst dar, weil es auf einen ganz bestimmten Abschluß hin ausgerichtet ist. Ein Schwerpunktprofil ist die

"Menge derjenigen Ausbildungselemente, an denen für den Erwerb von Abschlußqualifikationen der je einzelnen Bildungsgänge eines Schwerpunktes spezifische Fachkompetenzen vermittelt werden" (ebd.).

Die allgemeine Binnendifferenzierung didaktisch-curricularer Schwerpunkte in Grundbildung, Akzentuierung und Profilierung sowie die Spezifika des Schwerpunktes 15 "Erziehung und Soziales", mehrere Leitfächer und ein heterogenes Berufsfeld zu integrieren, sind im gleichen Maße bei der curricularen Entwicklung dieses Schwerpunktes zu berücksichtigen. Diese Bedingungen sind maßgeblich für die Strukturierung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales"; sie definieren gleichsam die Schwierigkeiten für eine Strukturierung und sind ausschlaggebend für die Konzeptualisierung des Schwerpunktes.

3.2 Schwierigkeiten beim Versuch einer Strukturierung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales"

Die Strukturierung eines Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" muß mit Überlegungen zu den beschriebenen Ausgangsbedingungen beginnen. Denn die spezifischen Ausgangsbedingungen dieses Schwerpunktes unterscheiden sich für eine Binnendifferenzierung des Schwerpunktes in Grundbildung, Akzentuierungen und Profilierungen von den Ausgangsbedingungen in anderen Schwerpunkten, und das gleich in mehreren Punkten. So umfaßt der Schwerpunkt z.B. eine Reihe von Bildungsgängen, die kaum in eine gemeinsame Berufsklassifikation einzustellen sind: z.B. Erzieher, Altenpfleger, Arbeits- und Beschäftigungstherapeut, Gymnastiklehrer, Sportlehrer im freien Beruf usw. Der Schwerpunkt organisiert also mehrere Berufe, die in den Arbeiten zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung bisher weder zusammengefaßt als ein Berufsfeld "Soziales" auftauchen, noch untereinander schon soviel Gemeinsamkeiten zeigen, daß sie unwidersprochen als "Sozialberufe" zu klassifizieren sind. Jedenfalls ist eine Gemeinsamkeit und Eindeutigkeit nicht in dem Sinne gegeben, daß dies wie etwa für andere Berufsfelder durch die Umschreibung von Schlüsselqualifikationen oder die Nennung von Tätigkeitsmerkmalen im Sinne von funktionalen Anforderungen am Arbeitsplatz möglich wäre: z.B. Tätigkeitsmerkmale wie Erziehen, Helfen usw..

Eine solche Zusammenfassung und gleichzeitige Unterscheidung nach operationalisierten Aufgabenstellungen und Qualifikationsanforderungen, um die Berufe nach Tätigkeitsmerkmalen zu Akzentuierungen zusammenfassen zu können, ist für Sozialberufe nicht möglich. Ein in seine Konturen unscharfes Berufsfeld "Soziales" läßt dies nicht zu und aus der Sicht der einzelnen sozialen Berufe und ihren praktischen Aufgabenstellungen aus gesehen, dürfte dies nur unter Inkaufnahme von Gewaltsamkeiten möglich sein. Die Aufgabenstellungen und Tätigkeitsmerkmale von sozialen Berufen sind zu komplex und stets aufeinander verwiesen. Ihre Trennung zur Unterscheidung und Zuordnung von sozialen Berufen ist nicht möglich. Es gibt kein in sich gegliedertes Berufsfeld "Soziales" wie ein Berufsfeld "Metall": Der Kon-

170
struktionsansatz für Schwerpunkte im technologischen Bereich ist für einen Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" weder sachlich noch strukturell anwendbar (vgl. dazu: WERNER 1977).

Bieten auf der einen Seite die zu einem Schwerpunkt zu integrierenden sozialberuflichen Bildungsgänge nur ein heterogenes Berufsfeld mit höchst unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen und Ausbildungsinhalten, so ist die Ausgangssituation auf der Seite der zu einem Schwerpunkt zu integrierenden Fächer der gymnasialen Oberstufe nicht minder uneinheitlich: Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Sport und Religion sollen als sogenannte Leistungsfächer im Rahmen des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" angeboten werden. Als Konstruktionsansatz wäre nun denkbar, die Integration der verschiedenen sozialen Berufe wenn nicht über Tätigkeitsmerkmale und Aspekte des eigenen Berufsfeldes, so doch über dieses Fächerspektrum bzw. der korrespondierenden Wissenschaftsdisziplinen zu versuchen, die für die Ausbildung von sozialen Berufen maßgeblich sind: etwa einer Unterscheidung in Akzentuierungen wie "Pädagogik", "Psychologie" usw., die dann jeweils soziale Berufe subsumieren.

Für die gesuchte Differenzierung des Schwerpunktes bieten auch solche Fächer oder Wissenschaftsdisziplinen keine Hilfe. Denn weder lassen sich jeweils diesen Fächern bestimmte soziale Berufe eindeutig zuordnen noch sind diese Fächer selbst als Akzentuierungen geeignet: viele, wenn nicht alle, sozialberuflichen Bildungsgänge enthalten Fächer wie Pädagogik, Erziehungslehre usw. und durchweg werden in diesen Bildungsgängen psychologische und soziologische Fragestellungen angesprochen. Ein Integrationsversuch, etwa analog zu den Schwerpunkten "Naturwissenschaften", "Wirtschaftswissenschaften" (vgl. KUTSCHA 1976) oder "Sprache und Literatur" den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales zu konzipieren, scheidet ebenfalls aus.

Das Integrationskonzept für berufsqualifizierende und studienbezogene Bildungsgänge im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" verlangt nach einem übergeordneten Bezugspunkt: die verschiedenen Berufsbilder, Qualifikations-

anforderungen, unterrichtlichen Leitfächer und die ihnen korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen geben von sich aus keinen Lösungsweg an, wie die Integration herstellbar ist - weder für eine allen Bildungsgängen gemeinsame Grundbildung noch für ihre Zusammenfassung zu Akzentuierungen.

Wenn die bisher bei der Entwicklung von Integrationskonzepten für didaktisch-curriculare Schwerpunkte bewährten Versuche zur Integration der Fächer mit beruflichen Bildungsgängen bei einem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" weder sachlich noch strukturell greifen können, so enthalten diese Versuche aber Hinweise für den erforderlichen übergeordneten Bezugspunkt. So muß ein solcher Integrations Schlüssel sowohl die verschiedenen Kompetenzen und Qualifikationen von sozialen Berufen umfassen als auch die unterschiedlichen Leitfächer des Schwerpunktes integrieren. Nur wenn dies zugleich gelingt, erweist sich der gesuchte Integrations Schlüssel als brauchbar. Allerdings darf dies nicht nur auf einer abstrakten Ebene gelingen, die keine unterrichtliche Umsetzung in ein didaktisches Programm für eine Grundbildung verspricht. Für die spezifischen Ausgangsbedingungen des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" muß ein übergeordneter Integrations Schlüssel gesucht werden, der eine weiterführende Spezialisierung für Akzentuierungen zuläßt und eine didaktische Konkretisierung zu einem Grundbildungsprogramm erlaubt, ohne dabei bestimmte Sozialberufe oder bestimmte Leitfächer zu favourisieren.

Qualifikationsanforderungen wie "Erziehen" oder "Helfen", die bei dem Integrationsversuch über Tätigkeitsmerkmale genannt wurden, oder Fächer wie "Pädagogik" und "Psychologie", die bei dem Integrationsversuch über zentrale Ausbildungsfächer oder Wissenschaftsdisziplinen genannt wurden, enthalten im Grunde eine Gemeinsamkeit: sie beschreiben Tätigkeiten, die auf den Mitmenschen und dessen Sozialisation bezogen sind und bezeichnen Fächer oder Wissenschaftsdisziplinen, die den Menschen in seiner Entwicklung, in seinen verschiedenen Lebenslagen und in seinem gesellschaftlichen Umfeld thematisieren. Als ein Schlüssel, der die verschiedenen sozialen Berufe und das Fächerspektrum

integriert und gleichzeitig die Schwächen der beschriebenen und deshalb zurückgewiesenen Integrationsversuche vermeidet, könnte deshalb festgehalten werden: Die Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen. In der Tat verweist jede sozialberufliche Ausbildung und Praxis auf den Mitmenschen als Adressat der Tätigkeiten von sozialen Berufen und wird der Mensch und sein Handeln in allen Leitfächern des Schwerpunktes unter der Kategorie der Verantwortung thematisiert. Dieser Integrationsschlüssel liefert aber nur einen ersten Anhaltspunkt. Für das didaktische Programm einer Grundbildung muß er ebenso konkretisiert werden wie für die Unterscheidung von Akzentuierungen. Der Integrations-schlüssel muß spezifiziert werden, um erstens die tatsächlich vorhandenen Akzentsetzungen im sozialberuflichen Aufgabenbereich hervorzuheben und um zweitens die unterschiedlichen Fragestellungen in den verschiedenen Fächern nicht zu verwischen. Denn die beruflichen Aufgaben z.B. eines Erziehers und eines Gymnastik-Lehrers sind nicht identisch und ebenso wird in den Fächern Pädagogik, Religion oder Sport die "Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen" höchst unterschiedlich thematisiert und in den Fächern selbst auch unterschiedlich gewichtet.

Für die Unterscheidung des Integrationsschlüssels in Akzentuierungen muß deshalb weiter gefragt werden, in welcher Weise die verschiedenen sozialen Berufe auf die Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen einwirken und Einfluß nehmen. Denn dafür können sicherlich unterschiedliche Motive für die Zuwendung auf den Mitmenschen genannt werden. Unter solchen "Zuwendungsmotiven" von sozialen Berufen für die Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen werden hier diejenigen Gesichtspunkte verstanden, die für die Einflußnahme der sozialberuflich Tätigen auf den Mitmenschen bestimmend sind. Sie artikulieren sachlich (nicht subjektiv!) das Interesse, das für die Art der Zuwendung, der Tätigkeit mit und am Klienten der Sozialberufe leitend ist. Zugleich sind sie als solche Motive auch selbst interessengeleitet, weil sie von bestimmten Wert- und Normvoraussetzungen abhängen und nicht zuletzt von der eigenen Biographie des

sozialberuflich Tätigen. Bei den einzelnen Sozialberufen lassen sich Zuwendungsmotive für ihre Aufgabenstellungen bei der Einflußnahme auf den Mitmenschen und seine Sozialisation unterscheiden. Ebenso sind auch die Leitfächer des Schwerpunktes durch unterschiedliche Fragestellungen charakterisiert. Beides zusammen kann in didaktischer Absicht die gesuchte Differenzierung im Aufgabenfeld "Erziehung und Soziales" leisten. Zwar ist eine strikte Zuordnung der Sozialberufe zu den Zuwendungsmotiven ebenso unmöglich wie eine Zuordnung von Sozialberufen zu bestimmten Unterrichtsfächern bzw. Wissenschaftsdisziplinen. Aber diese Tatsache behindert nicht den Versuch, den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" nach solchen Zuwendungsmotiven zu akzentuieren. Jedenfalls besteht dann kein Hindernis, wenn alle für den Schwerpunkt maßgeblichen Leitfächer auch in diese Zuwendungsmotive integriert sind. Gelingt nämlich die Integration über Zuwendungsmotive, so sind alle dem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" als Orientierung zugeordneten Leitfächer auch in allen Akzentuierungen dieses Schwerpunktes vertreten - die für die curriculare Auslegung von sozialberuflichen Bildungsgängen notwendige Voraussetzung, will sie nicht an den berufspraktischen Erfordernissen vorbeigehen.

3.3 Die Akzentuierung überZuwendungsmotive

Für den Gesamtbereich der dem Schwerpunkt 15 "Erziehung und Soziales" zugeordneten Berufe (vgl. dazu: WBK 1975, S. 56ff.) kann eine analytische Gruppierung von Sozialberufen nach solchen "Zuwendungsmotiven" vorgenommen werden. Die freilich für eine gute sozialberufliche Praxis immer notwendige Interdependenz dieser "Zuwendungen" zum Klienten kann jedoch nicht die tatsächlich vorhandenen Akzentsetzungen in den Tätigkeitskatalogen von Sozialberufen und die in ihrem sozialen und pädagogischen Auftrag unterscheidbaren Akzentsetzungen verdecken. Ungeachtet des jeweils übergreifenden berufspraktischen Zusammenhangs solcher "Zuwendungen" der Sozialberufe ihren Klienten gegenüber, können für die didaktisch curriculare Ausgangsfrage drei "Zuwendungsmotive" als Akzentsetzungen im heterogenen sozialberuflichen Feld unterschieden werden:

Ein erzieherisches Motiv, das besonders auf das Kind und der Jugendlichen gerichtet ist. Der Erwachsene trägt als Erzieher stellvertretend Verantwortung für die Individuierung und Vergesellschaftung des ihm anvertrauten Heranwachsenden. Die stufenweise Rückgabe stellvertretend wahrgenommener Verantwortung reicht bis zu einem Zeitpunkt, an dem der Mensch sich selbst vertreten kann. Das damit angesprochene Tätigkeitsfeld sozialberuflicher Arbeit bezieht sich auf das gesamte Spektrum gesellschaftlich entwickelter Erziehungssituationen und Institutionen, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene heute lernen.

Ein helfendes Motiv, das auf den Menschen gerichtet ist, dessen Erziehungsfähigkeit erschwert oder durch Behinderung eingeschränkt ist. Partizipation an dem Leiden, die den behinderten Menschen von Natur und Gesellschaft zugefügt werden, führt zu unterstützenden und helfenden Maßnahmen. Das Motiv für den sozialberuflich Tätigen besteht darin, die beeinträchtigten Möglichkeiten für die Individuierung und Vergesellschaftung wieder herzustellen oder bei nicht aufhebbarer Schäden den Leidensdruck durch Solidarität und Partizipation zu verringern. Das damit angesprochene Tätigkeitsfeld erstreckt sich auf das breite Spektrum pfliegerisch-therapeutischer Berufe.

Ein vorbeugendes Motiv, das auf den Menschen gerichtet ist, der geschädigt werden könnte. Mögliche Störungen und Gefährdungen, die unter dem Gesichtspunkt von Individuierung und Vergesellschaftung besondere Beachtung verdienen, sollen durch vorsorgliche Maßnahmen abgewehrt werden. Dabei werden erzieherische Maßnahmen ergänzt, aber auch die helfenden gestützt, weil die vorbeugenden Maßnahmen heilen und helfen in Erziehung überführen. Das damit angesprochene Tätigkeitsfeld erstreckt sich besonders auf das Spektrum der Berufe im Bereich von Freizeit und Sport.

Diese drei "Zuwendungsmotive" bieten eine Hilfe, um die Vielzahl vorhandener sozialberuflicher Tätigkeitsfelder gruppieren zu können. Sie erlauben für die didaktisch-curriculare Konstruktion von Schwerpunktprofilen eine gewisse Zusammenfassung dieser Profile zu Akzentuierungen: Es können pädagogische und soziale Felder unterschieden werden in "Erziehung und Ausbildung", "Pflege und Therapie" und "Freizeit und Sport". Danach wäre also geklärt, daß Schwerpunktprofile wie etwa "Kinderpflegerin", "Erzieher" usw. der Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" zu subsumieren wären; daß Schwerpunktprofile wie "Altenpfleger", "Heilerziehungshelfer", "Beschäftigungstherapeut" usw. der Akzentuierung "Pflege und Therapie" zu subsumieren wären; daß Sportprofile wie "Gymnastiklehrer", "Sportlehrer im freien Beruf" usw. der Akzentuierung "Freizeit und Sport" zu subsumieren wären.

Das Gliederungsprinzip für diese Akzentuierungen verweist freilich auf eine berufspragmatisch orientierte Einteilung. Gleichzeitig aber gibt dieser Gesichtspunkt einen Hinweis für die studienbezogenen Schwerpunktprofile des Schwerpunktes. Denn wenn die drei sozialberuflich von ihrem Zuwendungsmotiv bestimmten Akzentuierungen schon einen übergreifenden Zusammenhang der "Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen" haben, dann kann es nicht mehr sinnvoll sein, genau diesen Zusammenhang etwa als eine vierte Akzentuierung für allein studienbezogene Schwerpunktprofile wie "Soziologie", "Geschichte", "Theologie" usw. zu reservieren. Systematisch gesehen müssen die Akzentuierungen ja gleich geordnete Sachbereiche sein. Dem

können freilich ausbildungspragmatische oder schulorganisatorische Gründe entgegenstehen. Indessen liegt ein solcher Fall hier nicht vor. Im Gegenteil wird davon auszugehen sein, daß auch eine Linbindung der studienbezogenen Schwerpunktprofile in die sozialberuflich bestimmten Akzentuierungen möglich ist. Und jedenfalls ergibt sich von hier aus gewiß kein Argument, eine eigene Akzentuierung etwa unter der Bezeichnung "Klärung des Vergesellschaftungsprozesses" vorzusehen und gegen die eingeschlagene Systematik durchzusetzen. Der Versuch aber, alle in Frage kommenden studienbezogenen Schwerpunktprofile nur einer der sozialberuflich orientierten Akzentuierung zuzuordnen, würde zu Unstimmigkeiten führen. Insofern bedarf es für sie einer erweiterten Konzeption.

Die Zuordnung des berufsqualifizierenden Schwerpunktprofils "Erzieher" zur Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" scheint zunächst ebenso selbstverständlich wie seine Kombination mit einem studienbezogenen Schwerpunktprofil "Erziehungswissenschaft" als eine mögliche Doppelqualifikation erwägenswert. Bei näherer Betrachtungsweise des Berufsbildes (vgl. dazu: Blätter zur Berufskunde 2 - IV A 20; v. DERSCHAU 1974, 1976) ergibt aber sofort eine fast gleich starke Affinität eines solchen Profils zur Akzentuierung "Pflege und Therapie" und der Beruf des Erziehers ist auch auf die dritte Akzentuierung "Freizeit und Sport" beziehbar. Das bereits oben angemerkte Spezifikum des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales", daß nämlich die Leitfächer hier in allen Akzentuierungen enthalten sind, muß um so stärker durchschlagen, je eindeutiger ein Schwerpunktprofil an eine wissenschaftliche Disziplin rückgebunden ist. Das ist, vom Ansatz her gesehen, zunächst bei den rein studienbezogenen Schwerpunktprofilen der Fall, weil hier keine Berufspragmatik ihren Einfluß geltend macht. Das Integrationskonzept für die Kollegschule stellt aber die Frage nach den Möglichkeiten einer Einbringung der studienbezogenen Bildungsgänge in berufsqualifizierende. Unter diesem Gesichtspunkt ist es sinnvoll, auch rein studienbezogene Schwerpunktprofile, die "Soziologie", "Geschichte" oder "Theologie" als Leitfächer haben, in einen beruflich akzentuierten Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" einzubringen. Da aber weder von der Wissenschaftssystematik noch von den Ausbildungs-

erfordernissen her eine zwingende Zuordnung zu einer der drei Akzentuierungen für solche Profile nahegelegt ist, scheint es in diesen Fällen angebracht, den Schülern hinsichtlich des ihnen abverlangten Praxisbezuges die Option zwischen "Erziehung und Ausbildung", "Pflege und Therapie", "Freizeit und Sport" offen zu lassen. Dies gilt für ein möglicherweise doppeltqualifizierendes Schwerpunktprofil "Erzieher/Erziehungswissenschaft" wie auch für ein rein studienbezogenes Schwerpunktprofil "Theologie". Schließlich wird man auch an studienbezogene Schwerpunktprofile denken müssen, die Leitflächen wie "Geschichte", "Soziologie", "Politik" oder "Geographie" folgen bzw. an ein Profil, welches diese Disziplinen zusammenfaßt etwa unter der Bezeichnung "Gesellschaftswissenschaften". Bei Schwerpunktprofilen dieser Art wird keine Kombination mit einem beruflichen Bildungsgang als Doppelqualifikation möglich sein. Um so wichtiger ist es, die Schüler über die Grundbildung hinaus an ein Feld praktischer Erfahrung und spezifischer Aufgabenlösung zu binden, um der Gefahr abstrakter, realitätsferner Spekulation vorzubeugen. Gerade dazu aber wird die Konzentration auf das Problemfeld einer Akzentuierung erforderlich sein - welche der drei Akzentuierungen es ist, kann nur von der Interessenslage des einzelnen Schülers her beantwortet werden. Dem könnten freilich organisatorische Gründe entgegenstehen, so daß es von der Lernorganisation doch zweckmäßiger erscheinen würde, die Zuordnung curricular vorzuschreiben. Es ist aber zu bedenken, daß das Problem noch eine andere Seite hat, nämlich die mögliche Weiterführung berufsqualifizierender Ausbildungsgänge aus den drei Akzentuierungen in einem studienbezogenen Profil. Da es doch wohl selbstverständlich sein muß, von jedem berufsqualifizierenden Profil des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" aus den Anschluß an ein studienbezogenes Profil "Gesellschaftswissenschaften" gewinnen zu können, ergibt sich auch von dieser Seite her die zwingende Nötigung zu einer allen drei Akzentuierungen gleich nahe stehenden Auslegung.

Indessen gilt diese Nötigung nicht für ein studienbezogenes Sportprofil. Denn das im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" integrierte Lernfeld Sport enthält berufsqualifizierende Pro-

file, die in einer Akzentuierung "Freizeit und Sport" subsumiert werden können. Gegenüber dem Berufsbild des "Erziehers" zeigen die Berufsbilder der Sportberufe bisher eine nahezu ausschließliche (und zu enge) Ausrichtung auf sportspezifische Tätigkeitsmerkmale, so daß die Auslegung auf pädagogische und soziale Felder der anderen Akzentuierungen nicht zwingend erscheint. Jedoch wird in anbetracht der dargelegten Reformtendenzen und der Berufssituation eine curriculare Reformierung erforderlich sein, die auch solche pädagogische und soziale Felder berücksichtigt, allerdings aus der Sicht einer Akzentuierung "Freizeit und Sport" mit dem Leitfach Sport. Dabei stellt sich dann freilich wie bei den berufsqualifizierenden Profilen "Erzieher" und dem studienbezogenen Profil "Erziehungswissenschaft" auch die Frage nach einer möglichen Doppelqualifikation eines berufsqualifizierenden Sportprofils mit einem studienbezogenen Profil "Sport". (vgl. dazu ausführlicher: Kap. 4.3.1, S.125 ff.)

3.3.1 Erläuterungen zur Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung"

Für die Bestimmung der Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" war ein "erzieherisches Zuwendungsmotiv" für bestimmte Sozialberufe als Umschreibung ihres beruflichen Auftrages maßgeblich. Das erzieherische Zuwendungsmotiv selbst war als das Interesse der Erziehung an Freisetzung des Subjekts zu Mündigkeit und Selbstbestimmung formuliert worden. Eine solche Formulierung läßt sich nur vertreten unter zwei Einschränkungen, einer historischen und einer ideologie-kritischen Einschränkung.

Die historische Einschränkung muß das Bewußtsein des Standortes wach halten, den die fragliche Formulierung innerhalb einer Soziologie und Geistesgeschichte der pädagogischen Fragestellung einnimmt (vgl. dazu: WENIGER 1964). Denn bevor dem Menschen über Zweifel und Staunen der Vorgang der Erziehung fragwürdig wurde, waren ihm Mittel und Ziele der Erziehung immer schon unbefragt gegeben mit der Lebensform, den Überzeugungen, dem Verhalten, der Sitte und dem Glauben der älteren Generation. Erst von dem Augenblick an, in dem aufgrund

fortgeschrittener Arbeitsteilung der Nachwuchs für bestimmte Aufgaben, für Berufe und Stände anders ausgebildet werden mußte als allen gemeinsam zukam, stellte sich die ausdrückliche pädagogische Frage nach Chancen und Risiken einer partiellen Vorwegnahme des Schicksals. Damit aber trat die Erziehung als Verteilungsschlüssel von Sozialchancen hervor. Zweifel und Frage sprang notwendiger Weise auf das ganze der Erziehung, die haftbar gemacht wurde für die Mängel der Welt, zurück. Daher ist, wie ERICH WENIGER gezeigt hat, die Utopie der Erziehung älter als die Theorie der Erziehungswirklichkeit, die Theorie der öffentlichen Erziehung älter als die Theorie der Familienerziehung, die Theorie des Unterrichts älter als die Theorie außerunterrichtlicher Erziehung, die Theorie der höheren Schule älter als die Theorie der Elementarschule, die Theorie der Jugend-erziehung älter als die Theorie der Kindererziehung, die Theorie des Fremdsprachenunterrichts älter als die Theorie des Muttersprachlichen Unterrichts. Die pädagogische Fragestellung erwachte also gemäß der gesellschaftlichen Problematisierung auf den jüngeren, anscheinend peripheren Gebieten und wanderte erst allmählich auf den geschichtlich viel älteren Kern zu. Die Artikulation eines erzieherischen Zuwendungsmotivs ist also eine verhältnismäßig junge, ausdrücklich pädagogisch formulierte Zielsetzung, wie sie deutlich greifbar ist erst seit Rousseaus Votum für das "Eigenrecht des Kindes" und sein Verdikt gegen die Opferung der Gegenwart für eine ungewisse Zukunft. Insofern muß jeder auf einen pädagogischen Beruf vorbereitende Bildungsgang, der das Zuwendungsmotiv und damit die Sinnfrage thematisiert, einen auch die Veränderbarkeit des Motivs bewußthalten- den historischen Kontext aufnehmen.

Die ideologiekritische Einschränkung aber ist darauf gerichtet, daß das erzieherische Zuwendungsmotiv als eine idealistische Konstruktion erscheint, d.h. hier: als eine (falsche) Legitimation des erzieherisch Handelnden. Beginnt - historisch gesehen - die Verselbständigung der Erziehung als eines eigenen Sinnbereiches menschlichen Handelns und Nachdenkens bei der Ausbildung für spezielle Funktionen, wie sie sich aus der Arbeitsteilung ergaben, so ist die Formulierung des erzieherischen Motivs als das Interesse an der Selbstverwirklichung des Menschen

problematisch. Denn dieses Motiv drückt ein allgemeines Interesse aus, wie es der europäischen Tradition zufolge in dem in der deutschen Sprache als "Bildung" bezeichneten kulminiert, der individuellen Freiheit zu Urteil und Kritik, während die gesellschaftlichen Wirkungen solcher Intentionalität unerörtert blieben (vgl. dazu: DEANWERTZ 1963, 1969). Tatsächlich ist ja das im Zuwendungsmotiv festgehaltene Verständnis von Erziehung und Bildung immer wieder entgegen den mit ihm implizierten Versprechungen dazu mißbraucht worden politische Verhältnisse zu rechtfertigen, die die Bedingung seiner Realisierung gerade nicht oder nur für bestimmte Gruppen der Gesellschaft zuließen. Damit soll angedeutet sein, daß unpolitisch gehandhabte Theorien von Erziehung, Bildung und Ausbildung auch früher immer eine, wenn auch oft uneingestandene politische Funktion ausübten. Daraus braucht und darf kein Verzicht des Erziehers gefolgert werden, zur Personwerdung der ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen beizutragen, wohl aber die unhintergehbare Nötigung, es nicht bei der guten Absicht zu belassen, sondern die realen Möglichkeitsbedingungen mit einzubringen: bestimmte Aspekte, insbesondere ideologiekritischer Art, von Soziologie und Politikwissenschaft sind unerlässlich für die Schwerpunktprofile der Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung". Gerade diese Nötigung, die gleichsam im Gegenzug eine ausschließliche (und damit falsche) : Soziobestimmtheit des Menschen nahelegen könnte, macht es wünschenswert, die Sinndimension der Erziehung nicht nur durch eine pädagogische Anthropologie oder bildungspolitische Ziellehre, sondern auch durch die Theologie einzubringen.

Erziehung erfolgt immer innerhalb der Bedingungen einer historisch gewordenen sozialen Wirklichkeit. Das Kriterium dafür, welche der dem Schwerpunkt 15 zugewiesenen sozialen Berufe in einer Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" curricular zusammengefasst werden sollen, muß ebenso zur Bestimmung der Wissenschaften taugen, die direkt oder abgeleitet zur Qualifizierung der Träger dieser Berufe etwas beitragen (können). Dieses Kriterium ist die Teilnahme von Berufen an einem Wirklichkeitsausschnitt, in welchem das erzieherische Zuwendungsmotiv dominiert, also an der Erziehungswirklichkeit, deren

Interpretation und antizipativ-konstruktive Veränderung Charakteristikum der qualifikationsrelevanten Disziplinen ist.

Erziehungswirklichkeit konstituiert sich

- durch interpersonales Verhalten als Typen erzieherischer Beziehungen (z.B.: Eltern/Kind; Lehrer/Schüler; Meister/Lehrling, Jugendgruppenleiter/Gruppenmitglied; usw.),
 - durch die Intentionalität dieser Beziehungen, insofern Erziehung auf ein als wünschenswert erachtetes Ziel hin angelegt ist (Normen- und Sinnfrage),
 - die Methoden, mit denen die Ziele zu erreichen versucht werden (Technologie der Erziehung),
 - durch die Institutionen in denen Erziehung veranstaltet wird (z.B.: Familie, Kindergarten, Schule usw.)
- (vgl. dazu. FEND 1972, S.51 ff.)

Die in die Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" einzuordnenden Berufe sind demzufolge danach identifizierbar, ob ihre Träger in der Ausübung ihrer Aufgaben ein adäquates erzieherisches Verhältnis eingehen, ob ihre Professionalisierung es nötig oder wünschenswert erscheinen läßt, daß die Intention dieses Verhältnisses reflektiert und die Methoden nicht nur eingeübt, sondern auch kritisch überdacht und also bewußt eingesetzt werden, und schließlich ob das spezielle Aufgabenfeld innerhalb einer erzieherischen Institution liegt.

3.3.2 Erläuterungen zur Akzentuierung "Pflege und Therapie"

Nicht alle Sozialberufe sind durch die Dominanz des erzieherischen Zuwendungsmotivs charakterisierbar. Selbst dann, wenn ein Beruf in einer Einbeziehung das Wort "Erzieher" oder "Pädagoge" enthält, ist das nicht ohne weiteres zu folgern. So weist die Funktionsbeschreibung etwa eines 'Arbeits Erziehers', um ein beliebiges Beispiel zu nennen, daraufhin, Körperbehinderte, schwach Begabte oder sinnesgeschädigte Kinder oder Erwachsene zu betreuen. Natürlich hat das auch etwas mit Erziehung zu tun,

aber doch mit einem deutlich hervortretenden eigenen Akzent, der das erzieherische Motiv übersteigt. Wenn Träger von Sozialberufen sich vorwiegend helfen und heilend den bedrängten Mitmenschen zuwenden, dann stellen sie damit zwar eine beeinträchtigte Erziehungsfähigkeit (wieder) her oder verbessern zumindest deren Chancen, doch ist das Motiv selbst auf den Ausgleich der Schäden gerichtet und bleibt sogar dann ungeschmälert erhalten, wenn die Absicht "Hilfe zu leisten" unrealisierbar ist. Denn anders als bei der Erziehung hat die Pflege als Erleichterung und Hilfe ihren Sinn auch dann, wenn die intendierte aktivierende oder reaktivierende Wirkung ausbleibt. In diesem Sinne schließt ein helfendes Zuwendungsmotiv von Sozialberufen auch den Aspekt der Kompensation ein.

Der Begriff der Kompensation wäre allerdings ohne genauere Bestimmung zu vieldeutig; ja, er schlosse im Extremfall den Versuch nicht aus, mit dem Anspruch der Menschlichkeit das Recht auf Selbstverwirklichung des Menschen außer Kraft zu setzen. Dann nämlich, wenn der ihm zugrunde gelegte Maßstab "normalen" Verhaltens, an dem sich der Erziehungszustand eines Heranwachsenden als kompensationsbedürftig erweist, der kritischen Probe auf seine pädagogische Angemessenheit entzogen wird. Dieser Hinweis zielt ab auf das eigentümliche Spannungsmoment kompensatorischen Handelns im Rahmen helfender Maßnahmen: Es muß sich orientieren an Maßstäben gelungener Erziehung - im weitesten Sinne an soziokulturell vermittelten Richtwerten der Normalität -, um Beeinträchtigungen der Erziehungsfähigkeit als solche überhaupt identifizieren und damit Leiden der Betroffenen in der Gesellschaft mildern zu können. Aber gerade damit auch setzt es sich der Gefahr aus, pervertiert zu werden zur Legitimation einer Erziehung, die Leiden an der Gesellschaft erzeugt, indem sie bei Heranwachsenden das bekämpft und unterdrückt, was als verbotener Impuls im "normalen" Heranwachsenden selbst wirksam ist (vgl. dazu: HOLLNHAUER 1970, S. 97 ff.).

Mit dem hier angesprochenen kompensatorischen Handeln im Rahmen helfender Maßnahmen, ist ein Problemhorizont angesprochen, der für die Verständigung über den Begriff der Kompensation nicht selbstverständlich ist. In der Psychologie ALFRED ADLERS

maint der fragliche Begriff den seelischen Ausgleich gegenüber der Minderwertigkeit von Organen und bei C.G. JUNG ist dieses Begriffsverständnis zur Selbstregulation des Psychischen generalisiert worden, in der Literatur besonders bekannt als das "kompensatorische Prinzip", welches den Traum als Beitrag zur Wiedernerstellung des seelischen Gleichgewichts deutet (und nicht erst dessen psychotherapeutische Interpretation). Kompensation in diesem Sinne bezeichnet also einen normalen psychischen Vorgang, insofern Mängel und Defizite durch einen seelischen Mechanismus im Individuum selbst ausgeglichen werden; erst die Übertreibung, d.h. die Überkompensation wird neurotisch und damit therapiebedürftig. Sofern aber Defizite in Selbstbehauptung und Leistungsfähigkeit, seien sie nun organisch, psychisch oder sozial bedingt, nicht mehr vom Individuum allein kompensiert werden können, ist die Hilfe des Mitmenschen erforderlich. In diesem weiteren Sinne wird auch von kompensatorischer Erziehung gesprochen, zumeist bezogen auf Vorschul- und Sprach-erziehung im Gefolge von Soziolinguistik und Kreativitätsforschung (vgl. dazu zum Überblick: BAUMGARTNER/GEULEN 1975). Die auszugleichenden Defizite werden dabei hauptsächlich durch die Differenz definiert, die zwischen den Sozialisationsbedingungen in der sozialen Unterschicht und in Mittelschichtspezifischen Erwartungen der Schule besteht. Die Widersprüche, in die sich eine so angelegte kompensatorische Erziehung verstrickt, haben zu einer erweiternden Tendenz geführt, die schließlich die gesamte soziale Erziehung subsumiert. Dazu besteht in der Tat einige Veranlassung. Denn die Sozialberufe sehen sich fort und fort mit den Schäden und Leiden konfrontiert, die die Gesellschaft dem Menschen zufügt, ja sie existieren im Grunde nur um deren Kompensation willen. Da aber der ausgleichende, helfende, heilende oder reaktivierende Eingriff beim einzelnen betroffenen Individuum die gesellschaftlichen Ursachen der Schwächen nicht beheben kann, diese vielmehr immer wieder neu auftreten, produziert die Gesellschaft im sozialberuflich Tätigen einen ihrer heftigsten Kritiker (vgl. dazu: MOLLENHAUER 1964). Diese Kritik muß nicht unbedingt treffen. Denn der Mangel an Aufklärung über die wirklichen Ursachen der beklagten Zustände läßt die engagierte und die subjektiv ehrliche Kritik oft genug als bloße sozialkritische Nörgelei erscheinen.

Das für die in der Akzentuierung "Pflege und Therapie" einzuordnenden Berufe unterstellte helfende Motiv geht, wie bereits einleitend angedeutet, nicht in Erziehung auf, ebenso wie es nicht über eine kompensatorische Erziehung qua Sozialerziehung auf eine gesellschaftstheoretische Option verpflichtet ist (vgl. dazu: ORTMANN 1975). Denn die helfend-ausgleichende Zuwendung richtet sich ja nicht auf Schäden, die die Gesellschaft dem Einzelnen zufügt, sondern ebenso auf organische und psychophysische Beeinträchtigungen. Die Beantwortung der Frage, wie der gesunde und normale Mensch dem Behinderten begegnet, wie eine Gesellschaft die behinderten Mitbürger annimmt (oder durch Isolierung sich aus dem Gesichtskreis und damit aus dem Bewußtsein der Verantwortung schafft), läßt freilich Rückschlüsse auf gesellschaftsformative Strukturen zu; und jedenfalls ist diese Antwort Gegenstand sozialpsychologischer und politischer Analysen, wie sie mit in die berufsqualifizierende Ausbildung für die Schwerpunktprofile einer Akzentuierung "Pflege und Therapie" gehören. Insofern besteht zweifellos ein Zusammenhang auch mit dem Kompensationsbegriff im weiteren sozialerzieherischen Sinne, dies allerdings nur für das reflektierende Bewußtsein. Handlungsfeld und Funktionsbeschreibung verweisen demgegenüber auf pflegerisch-therapeutische Maßnahmen, deren Technologie ebenso wie deren Ethos diesseits und/oder jenseits von Erziehung liegen.

3.3.3 Erläuterungen zur Akzentuierung "Freizeit und Sport"

Für die Bestimmung der Akzentuierung "Freizeit und Sport" war ein "vorbeugendes Zuwendungsmotiv" als Umschreibung des beruflichen Auftrages von Sozialberufen maßgeblich. Ein solches Zuwendungsmotiv erscheint zunächst ungewöhnlich und vielleicht befremdlich. Rückfragen stellen sich gleich zu mehreren Punkten ein, die einer Klärung bedürfen:

- Wie unterscheidet sich das Motiv "Vorbeugen" von den beiden anderen Zuwendungsmotiven sozialberuflicher Tätigkeit?
 - Inwieweit umschreibt dieses Motiv Tätigkeiten, die eine Zusammenfassung von sozialen Berufen zu einer Akzentuierung "Freizeit und Sport" ratsam erscheinen lassen?
 - Sind schließlich Sportberufe, die zu einer Akzentuierung "Freizeit und Sport" zusammengefaßt werden sollen, mit der Zuschreibung eines vorbeugenden Motivs an der Individualisierung und Vergesellschaftung des Menschen angemessen charakterisiert?
- (1) "Vorbeugen" als eine sozialberufliche Zuwendung auf den Mitmenschen ist ein Aspekt, der in den Zuwendungen "Erziehen" und "Helfen" gleichsam enthalten ist. Denn mit "Erziehen" soll im Grunde einer mißlingenden Sozialisation vorgebeugt werden, wie mit der Zielsetzung des "Helfens" der Zweck verfolgt wird, der lebenslangen Hilfe des sozialberuflich Tätigen durch Selbsthilfe seines Klienten vorzubeugen. Der Verweis bei den Erläuterungen zu der Akzentuierung "Pflege und Therapie", daß "Helfen" in "Erziehung" überführt werden soll, macht dies ebenfalls deutlich. Die Überlappung eines Motivs "Vorbeugen" mit den beiden anderen Motiven an der sozialberuflichen Zuwendung spricht nun keinesfalls - wie vermutet werden könnte - gegen die Eigenständigkeit dieses Motivs oder für die Empfehlung, es doch bei den Motiven des "Erziehens" und "Helfens" zu belassen. Denn eine solche Überlappung ist ja auch zwischen den Motiven des "Erziehens" und "Helfens" gegeben: Bei gestörten oder beeinträchtigenden Bedingungen und Voraussetzungen für eine "gelingende Erziehung" ist "Hilfe" nötig, um diese Beeinträchtigungen und Störungen abzubauen bzw. zu überwinden, damit "Erziehung" wieder möglich wird. Die Überlappung dieser Motive ist jedoch kein Argument, ihre Unterscheidung aufzugeben. Dafür besitzen "Erziehen" und "Helfen" eine je eigene Qualität im sozialberuflichen Auftrag und in ihrer Praxis.

Das gilt auch für ein Motiv "Vorbeugen".

Die mangelnde Disjunktion der drei Zuwendungsmotive hat mindestens zwei Gründe: Erstens sachliche, zweitens historische. Sachlich ist eine Disjunktion gar nicht möglich, weil der beruflichen Praxis von Sozialberufen eine solche Isolierung selbst fremd erscheinen muß. Dennoch gibt es von Sozialberuf von Sozialberuf unterschiedliche Aufgabenbereiche, um zum Gelingen des gemeinsamen Ziels - die Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen - beizutragen. Diese Unterschiede, ausgedrückt durch die spezifische Zuwendung auf den Klienten und für die beruflichen Tätigkeiten, sind durch die jeweilige Ausgangssituation gegeben, die der sozialberuflich Tätige für seine Tätigkeiten vorfindet. Das sind Ausgangsbedingungen, die durch den in gewissen Verhaltensbereichen oder/und Lebensaltern bereits abgelaufenen Prozeß der Personwerdung seines Klienten jeweils gegeben sind. Denn die Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen ist für Sozialberufe eine professionalisierte Tätigkeit, und als eine solche professionalisierte Tätigkeit für die Personwerdung des Menschen erfährt dieser sie und beginnt sie für ihn erst dann, wenn die vordem nicht professionalisierte Tätigkeit seiner Mitmenschen für ^{und} seine Individuierung Vergesellschaftung nicht mehr gelingt: Z.B. wenn die Familie diese Aufgabenstellungen für das Kind oder den älteren Menschen nicht mehr wahrnehmen kann oder will, wenn die z.B. die Schule diese Aufgabenstellungen nicht mehr wahrnehmen oder ihnen nur unzureichend nachkommen kann usw. Damit wird das zweite, historische Moment angesprochen. Professionalisierte Tätigkeiten für die Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen haben sich historisch entwickelt durch kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen in den Lebenswelten. So kann parallel zu den mangelnden Wahrnehmungsmöglichkeiten nicht professionalisierter Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen die Einrichtung und fortschreitende Ausdifferenzierung professionalisierter Tätigkeiten für

diesen Prozeß konstatiert werden. Das gilt sowohl für die Einrichtung und Ausdifferenzierung von sozialen Institutionen wie für die verschiedenen sozialen Berufe (vgl. OTTO/SCHNEIDER 1975). So entwickelte sich die Profession des "Erziehens", als das nicht professionalisierte "Helfen" bei der Personwerdung unzulänglich und unzureichend wurde und die Profession des "Helfens" wurde nötig, als professionalisiertes "Erziehen" sich nicht nur spezialisierte, sondern Folgen zeigte, die professionalisiertes "Helfen" herausforderte. Ganz ähnlich ist dieser Zusammenhang für das professionalisierte "Vorbeugen", das als die historisch jüngste Profession gegenüber den anderen beiden Professionen bezeichnet werden muß. Professionalisiertes "Vorbeugen" tritt erst heute als eine sozialberufliche Tätigkeit auf, weil die Gefährdungen mißlingenden "Erziehens" zunehmen und die Steigerungsraten für soziale "Hilfe" wachsen. Beides zusammen macht "Vorbeugen" als professionalisierte soziale Tätigkeit notwendig.

Ein vorbeugendes Motiv ist sowohl auf den medizinischen und prophylaktischen Aspekt einer Gesundheitsvorsorge gerichtet als auch auf die weiterreichenden Ziele des individuellen Wohlbefindens mit der psychohygienischen und sozialpsychologischen Bewahrung der privaten Kommunikation. Solche Aufgabenstellungen für die Personwerdung des Mitmenschen unterliegen heute weder der Selbstverständlichkeit der Erziehungsaufgabe noch stellen sich heute diese Ziele einer gelungenen Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen bei den professionalisierten Tätigkeiten des "Erziehens" und "Helfens" wie in früheren Zeiten von selbst ein. Das ist nicht Kulturkritik mit einem romantischen Rückblick auf frühere Epochen, in denen die Verwirklichung der Aufgaben und Ziele vorbeugender Zuwendung als nicht professionalisierte Tätigkeiten freilich noch gegeben waren. Sie sind heute schwieriger zu realisieren, aber nach wie vor wichtig für die Personwerdung - vielleicht sogar wichtiger als je zuvor. Professionalisiertes "Vorbeugen" ist aber nicht unproblematisch, weil darin

zugleich die Gefährdung einer sozialtechnologischen Verdinglichung so nahe liegt wie in keinem anderen Motiv. Die Gefährdungen sind subtiler als die bei der Profession des "Erziehens". Indem die Bedingungen unserer heutigen Kultur und Gesellschaft erst den Ausgangspunkt für einen beruflichen Auftrag des "Vorbeugens" geben, müssen diese Bedingungen selbst aufgenommen und thematisiert werden: Nur über die Thematisierung der Gefährdungen einer zunehmenden sozialtechnologischen Funktionalisierung des Menschen in unserer Gesellschaft mit dem Nachweis der Verluste in der privaten Kommunikation sind diese Gefährdungen zu überwinden und ist "Vorbeugung" zu sichern. Man kann dies im Rückgriff auf ERICH WENIGER und die schon erwähnte Genese pädagogischer Fragestellungen auch so formulieren: Heute fällt ein junger außerpädagogischer Ring der Kultur mit dem Mittelpunkt der innerpädagogischen Fragestellung zusammen, wenn die das Bewußtsein umgehende sozialtechnologische Funktionalisierung in der privaten Kommunikation der Menschen durch "Vorbeugen" verhindert werden soll. Damit ist ein Umkreis sozialberuflichen Handelns gemeint, dessen Zielsetzung auch als "Stiftung pädagogisch verantworteter Geselligkeit" bezeichnet werden kann. Das ist freilich keine neue pädagogische Fragestellung oder eine neue Zielsetzung pädagogischen Handelns, sondern nur ein vernachlässigtes Thema, wie es KLAUS MOLLENHAUER in einem wenig beachteten Aufsatz feststellt (vgl. MOLLENHAUER 1970, S. 119 ff.). Neu ist nur die aktuelle Dringlichkeit solchen pädagogischen Handelns unter den Bedingungen unserer heutigen Kultur, die dieses Handeln als eine neue professionalisierte, sozialberufliche Tätigkeit erst entstehen ließ.

- (2) Damit stellt sich die Frage, inwieweit eine Akzentuierung "Freizeit und Sport" die angemessene Akzentuierung für Sozialberufe mit einem "vorbeugenden Motiv" darstellt. Denn die Bezeichnung dieser Akzentuierung zeigt gegenüber den beiden anderen Akzentuierungen einen Unterschied. Legen die Motive "Erziehen" und

"Helfen" noch in gewisser Weise eine Korrespondenz zu den Akzentuierungen "Erziehung und Ausbildung" sowie "Pflege und Therapie" nahe, so ist diese Korrespondenz für das Motiv "Vorbeugen" zu einer Akzentuierung "Freizeit und Sport" nicht so ohne weiteres gegeben. Denn mit den Akzentuierungen "Erziehung und Ausbildung" und "Pflege und Therapie" können noch Tätigkeitsmerkmale der ihnen zugewiesenen Sozialberufe assoziiert werden, hingegen verweist die Bezeichnung "Freizeit und Sport" doch eher auf soziale Bereiche bzw. bestimmte Erscheinungsformen in unserer Gesellschaft. Zwar ist eine gewisse Korrespondenz zwischen einem "vorbeugenden Motiv" und "Sporttreiben" sicherlich gegeben. Aber hier stellen sich schon Schwierigkeiten und mögliche Mißverständnisse ein, z.B. ob ein "vorbeugendes Motiv" nur "Sporttreiben" bedeutet oder ob Sozialberufe - in diesem Fall genauer Sportberufe - mit einem "vorbeugenden Motiv" an der Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen überhaupt richtig charakterisiert sind. Darauf ist noch zurückzukommen. Jedenfalls kann festgehalten werden, daß mit der Bezeichnung "Freizeit und Sport" im Vergleich zu den anderen Akzentuierungen doch eher soziale Bereiche angesprochen werden, in denen die Realisierung professioneller vorbeugender Tätigkeiten ihr Hauptfeld finden bzw. finden werden. Die Schwierigkeit, sozialberufliche Aufgabenstellungen als operationalisierte Tätigkeitsbeschreibungen zu fassen, dürfte hier wohl am schwierigsten und mit eine Ursache dafür sein, auch sprachlich nicht sogleich eine Entsprechung zwischen einem "vorbeugenden Zuwendungsmotiv" für Sozialberufe und ihrer Zusammenfassung zu einer Akzentuierung "Freizeit und Sport" zu sehen. Ratsam erscheint diese Zusammenfassung aber dennoch, weil damit eine Gruppierung für neue, sich konsolidierende soziale Berufe gegeben wird und zugleich traditionelle, in ihrem Berufsbild sich umstrukturisierende soziale Berufe für ihre Reformierung eine didaktische Orientierung auf ein "vorbeugendes Motiv" erhalten. Das gilt in erster Linie für Sportberufe, für die eine

Umschreibung ihrer beruflichen Aufgabenstellung mit einem "vorbeugenden Motiv" schon traditionell nahegelegt ist. Allerdings wohl mehr in einem die Gesundheit und die körperliche Fitness einengenden Sinne und nicht in der Breite, wie es für ein sozialberufliches Zuwendungsmotiv "Vorbeugen" notwendig ist. Gerade in der Erweiterung des Selbstverständnisses vorbeugender Maßnahmen mit Bewegung, Spiel und Sport dürfte nämlich für die zukünftigen sportberuflichen Aufgabenstellungen und Tätigkeiten ein Impuls liegen, der auch aus der verzeichneten Krise in den Ausbildungskonzeptionen für Sportberufe im Sekundarschulbereich herausführen kann.

- (3) Unter Einbeziehung dieser Perspektiven ist die Frage nach der richtigen Bezeichnung sportberuflicher Aufgabenstellungen mit einem "vorbeugenden Zuwendungsmotiv" positiv zu beantworten. Denn "Vorbeugen" meint ja nicht nur die Ausrichtung auf körperliche Ertüchtigung mit dem Zweck der Gesunderhaltung. Der stets geltend gemachte pädagogische Auftrag von Sportberufen sowie die Bezeichnung dieses Berufsfeldes als "Berufe im pädagogischen Bereich" gewinnen mit der Zuschreibung eines "vorbeugenden Motivs" an der Personwerdung des Menschen allererst ihre pädagogische und (sozial-) berufliche Spezifizierung. Eine Zurücknahme des pädagogischen Auftrages sportberuflicher Tätigkeiten durch die Festlegung auf ein "vorbeugendes Motiv" ist also nicht gegeben. Das wäre auch ein Widerspruch, waren doch vor allem pädagogische Tätigkeiten von Sportberufen ausschlaggebend, ein Lernfeld Sport in einen didaktischen Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" zu integrieren.

Wenn eine Reduktion des beruflichen Auftrages von Sportberufen auf Körperertüchtigung mit dem Motiv "Vorbeugen" selbst zurückgewiesen werden kann, so stellt sich die Frage, ob die Zuschreibung eines "erzieherischen Motivs" dann nicht angemessener gewesen wäre. Diese Frage muß verneint werden. Denn die sport-

berufliche Qualifizierung würde mit einem "erzieherischen Motiv" auf bestimmte Felder festgeschrieben und würde nicht durch andere Aspekte relativiert und erweitert. Gerade dies ist aber notwendig: Sportberufliche Qualifizierung bedarf der Ergänzung und Erweiterung durch zusätzliche Qualifikationen. Und eine ausschließliche Qualifizierung für Erziehungsaufgaben läßt sich nicht berufspragmatisch, sondern nur historisch begründen. Denn berufspragmatisch gesehen ist eine Erweiterung längst überfällig: Durch zusätzliche sportwissenschaftliche Qualifikation und durch eine Qualifizierung für andere pädagogische und soziale Felder wie z.B. für Felder in den Bereichen von Pflege und Therapie. Wissenschaftlich ist die vornehmliche Qualifizierung für Erziehungsbereiche durch die "Theorie der Leibeserziehung" historisch nahegelegt, wie berufspragmatisch in der Vergangenheit das Feld "Erziehung und Ausbildung" durch den Mangel an Sportlehrkräften nahegelegt war. Ein "Vorbeugendes Motiv" als organisierender Ausgangspunkt für jegliche sportberufliche Qualifizierung im Sekundarbereich überwindet beides: Erweiterung der Qualifizierung und Öffnung zusätzlicher pädagogischer und sozialer Tätigkeitsfelder.

Eine Akzentuierung "Freizeit und Sport" gewinnt aber nicht allein als ein organisierendes Prinzip für Sportberufe und neue Sozialberufe ihre Berechtigung. Sie ist überdies für solche erzieherischen und helfenden Berufe ein möglicher curricularer Bezugspunkt, die schon heute im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen stärker den Akzent "Vorbeugen" betonen und die Bereiche Freizeit, Bewegung, Spiel und Sport als Zusatzqualifikationen für ihren eigenen beruflichen Auftrag berücksichtigen (vgl. dazu: DSJ 1976, NAHRSTEDT 1974, OPASCHOWSKI 1976, v. DERSCHAU 1976).

3.4 Die sozialberufliche Grundbildung: Das Konzept Sozialisation

Jeder Schwerpunkt in der Kollegschule soll eine für alle Profile des Schwerpunktes gemeinsame fachliche Grundbildung ausweisen (vgl. dazu: Kap. 3.1, S. 66 ff.)

Der Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" bietet für die Gewinnung seines Strukturkonzeptes aus einem entsprechenden Berufsfeld kaum homogene Arbeitsfunktionen oder leicht überschaubare praktische Zusammenhänge.
Für die gemeinsame Grundbildung

aller Schwerpunktprofile sind daher keine einheitsstiftenden Merkmale zu gewinnen. Erschwerend tritt hinzu, daß auch keine der beteiligten Leitfächer (Pädagogik, Psychologie, Geschichte, Soziologie, Politik, Sport und Religion) für sich die gesuchte Gemeinsamkeit repräsentiert. Gleichwohl muß der Zusammenhang aller beteiligten Berufe und Leitfächer gestiftet werden. Andernfalls würde ein bestimmter Ausbildungsgang oder ein bestimmtes Leitfach in der Grundbildung unberechtigter Weise dominieren und besäße die Grundbildung für andere Ausbildungsgänge oder andere Leitfächer keine didaktisch-curriculare Funktion. Es liegt nahe, die Grundbildung an ^{den} erläuterten Integrationsschlüssel des Schwerpunktes anknüpfen zu lassen. Das Interesse von Sozialberufen, von sozialberuflichen Ausbildungsgängen und den Leitfächern des Schwerpunktes gilt dem Menschen als handelndem Subjekt. Es ist zu fragen, welche Folgerungen sich daraus für die Konstruktion der gemeinsamen Grundbildung gewinnen lassen (vgl. zur Analyse und Konstruktion der sozialberuflichen Grundbildung ausführlicher: HEURSEN/NAUL/GRUSCHKA 1978, HEURSEN 1978).

Für sich alleine stiftet auch dieses Kriterium noch nicht den gesuchten Zusammenhang. Denn die 'Subjekte' ließen sich als Zuwendungs-'Objekte' der Sozialberufe nicht in einer klaren, nach den in den Schwerpunkten 'Maschinenbautechnik' und 'Wirtschaftswissenschaften' genutzten Systematisierungsgesichtspunkten aufgliedern. Indessen ist ^{den} Sozialberufen und den im Schwerpunkt 15 'Erziehung und Soziales' vorgesehenen Leitfächern gemein der Aspekt der Sozialisation - womit hier der unlösbare Zusammenhang von Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen gemeint ist. Denn der berufspraktische Aspekt dieses Interesses an sozialisierender Tätigkeit konkretisiert sich in der Schaffung von Bedingungen, die sowohl die Vergesellschaftung als auch die Individuierung des Menschen befördern. Die professionalisierte Teilnahme an diesem lebenslangen (deshalb auch für Berufe wie den 'Altenpfleger' relevanten) Prozeß kennzeichnet insbesondere die dem Schwerpunkt 'Erziehung und Soziales' als Ausbildungsgänge zugewiesenen Berufe. Bei den Leitfächern aber zeigt sich das Interesse an Sozialisation als dasjenige an der Aufklärung über Bedingun-

gen und Möglichkeiten personaler und gesellschaftlicher Identität. Jedoch verfolgen weder diese Leitfelder noch die ihnen korrespondierenden Wissenschaftsdisziplinen (z.B. Erziehungswissenschaft, Gesellschaftswissenschaft, Sportwissenschaft und Theologie) nicht alle in gleicher Stärke das angedeutete Interesse an 'Sozialisation'. Das ist aber keine notwendige Bedingung dafür, daß sie sinnvoll in die curriculare Konstruktion der Grundbildung eingebunden werden können. Erforderlich ist lediglich, daß sie auf die didaktisch umschriebene Fragestellung der Sozialberufe in einer je spezifischen Weise antworten. Daß Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften diese Funktion erfüllen können, bedarf keiner besonderen Erläuterung. Aber auch für Sportwissenschaft, erst recht wenn als deren Kern die Sportpädagogik angesehen wird, und Theologie gilt der gleiche Befund. Denn in einigen Arbeitsfeldern der Sportwissenschaft rückt zunehmend die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in ihrer sozialen und personalen Wirkung auf den gesamten Erziehungsprozeß in den Vordergrund. Und die Theologie tendiert dazu, den strukturellen Konflikt zwischen Offenbarungsreligion und gesellschaftlicher Praxis nicht nur zu benennen, sondern in den Feldern konkreten sozialen Handelns durchzuhalten, beispielhaft belegt durch die Diakonie, die Dienstpflicht des Christen für den Mitmenschen.

Als Integrationsschlüssel der Grundbildung im Schwerpunkt 15 fungiert also das Konzept 'Sozialisation'. Daraus folgt als Ziel der curricularen Konzeption eine elementare Aufklärung über Bedingungen, Möglichkeiten, Methoden, Techniken und Veränderungsbedürftigkeit gegenwärtiger und zukünftiger sozialisierender Tätigkeiten. Die Ausdifferenzierung dieses Leitziels als Vermittlung von Wissen, Qualifikation und Kompetenzen geschieht einheitlich in der Grundbildung über einen Kriteriensatz, der alle fraglichen Aspekte aufnimmt

: Tätigkeitsmerkmale der Sozialberufe, Erkenntnisinteressen der ihnen zugeordneten Wissenschaften, Medien bzw. Ebenen, in denen sich die sozialisierende Tätigkeit artikuliert. Sozialisierende Tätigkeit ist auf drei Ebenen angesiedelt, auf denen sich jeder, der seinen Beruf im Bereich von Erzie-

hung und Soziales mit Erfolg ausüben will, auskennen muß. Diese Ebenen sind die der Person, der Kommunikation und der Gesellschaft. Die personale Ebene kennzeichnet zunächst den Agenten der Sozialisation, also den sozialberuflich Tätigen selbst. Er bringt seine eigene Person, sein Wissen, seine Bedeutung in die Interaktion mit seinem Adressaten ein. Interaktion ist aber ohne Kommunikation nicht denkbar. Der sozialberuflich Tätige muß daher über die kommunikativen und vor allem sprachlichen Bedingungen seines Handelns Bescheid wissen, wenn das ohnehin labile Gleichgewicht der Interaktion zwischen ihm und seinen Adressaten durch Störungen, die auf der Ebene der Kommunikation auftreten können, nicht gefährdet werden sollen. Ebenso aber wird sein Beruf, sein Verhalten zu seinen Adressaten von gesellschaftlichen Bedingungen geprägt sein müssen, damit er sie in die Planung seines Handelns einbeziehen kann. Aufklärung über die Strukturzusammenhänge dieser drei Ebenen sozialisierender Tätigkeit geben die Leitfächer. Hingegen gestaltet sich das berufspragmatische Lernen in der Grundbildung vor allem über das aktive Lernen im Unterricht und in den Praxisfeldern. Beide Aspekte sind aufeinander zu beziehen und sollen so die Einheit von theoretischer Aufklärung und praktischer Umsetzung stiften oder wahren.

Die Formen der praktischen Erfahrung in der Grundbildung sind dabei vielfältiger. Einerseits werden Kurzpraktika auch für die lediglich studienbezogenen Schwerpunktprofile angeboten, zum anderen lassen sich auch bestimmte Praxisfelder in methodisch angeleiteten Simulationsspielen, Bewegungsspielen, Rollenspielen usw. als Form des 'Probearbeitens' denken. Durch den Praxisbezug aller in der Grundbildung vertretenen Fächer und durch die Praktika wird der Schüler in die drei Akzentuierungen 'Erziehung und Ausbildung', 'Pflege und Therapie', 'Freizeit und Sport' eingeführt und in seiner Berufswahlfähigkeit gefördert. Daß die Grundbildung eines Schwerpunktes der Förderung der Berufswahlfähigkeit dienen soll, ist nicht selbstverständlich. Denn mit der Wahl eines berufsqualifizierenden Schwerpunktprofils trifft der Schüler ja bereits eine Berufswahlentscheidung. Gleichwohl ist der Aspekt der Berufs-

wahlfähigkeit für den Schwerpunkt 15 'Erziehung und Soziales' eine unhintergehbare Forderung: Jede Irrtumswahl, die sich nicht mehr korrigieren läßt, ist nicht nur ein Nachteil für den Schüler selbst, sondern auch für die späteren Adressaten seiner sozialberuflichen Tätigkeit. Eine Reflexion über die Motive der Berufswahl hat darum für alle sozialen Berufe auch berufsvorbereitenden Charakter. Damit ist nicht gemeint, daß problematisierende Berufswahlentscheidungen zwangsläufig auch zum Berufswechsel bzw. zum Wechsel des Schwerpunktprofils führen müßten. Eher intendiert ist eine Stärkung der einmal getroffenen Berufswahl durch den Identifikationsprozeß und durch die Einsicht in Möglichkeiten und Grenzen innerhalb eines gewählten Berufsfeldes.

Diese Überlegungen verweisen auf eine andere wichtige Funktion der Grundbildung im Schwerpunkt 15, nämlich auf die Entwicklung von Handlungs- und Entscheidungskompetenzen im sozialen Bereich. Wenn nämlich in der Grundbildung nicht nur an die Thematisierung von Sozialisation, sondern auch an die aktive Anleitung zu professionalisierter sozialisierender Tätigkeit gedacht ist, so wird der Schüler nicht nur über die Bedingungen, Möglichkeiten und Funktionen seiner späteren Tätigkeit aufgeklärt, sondern ebenso auch über diejenigen seiner eigenen Sozialisation. Damit aber kommt der sozialberuflichen Grundbildung auch die Funktion zu, einen Beitrag zur Entwicklung 'Ich-stabiler' Personen zu leisten. Obwohl die Ausbildung von 'Ich-Identität' Aufgabe des gesamten Bildungsganges sein muß, erlangt die Grundbildung hier eine besondere Bedeutung, die sich aus ihrer Initiativfunktion herleitet: Nur derjenige kann seine Identität aus der Dialektik von Rollenidentifizierung und Rollendistanz gewinnen, der sich offenhält für die Auseinandersetzung mit personalen und gesellschaftlichen Ansprüchen.

Aus einer anderen Funktion, die der sozialberuflichen Grundbildung zugesprochen wird, ergibt sich die Forderung nach sozialer Integration im Unterricht der Grundbildung. Sie soll im folgenden erläutert werden: Es steht außer Frage, daß die sozialberufliche Grundbildung ein für alle Profile

des Schwerpunktes 15 gemeinsames Curriculum hat. Das ergibt sich aus dem Verständnis des Begriffes 'schwerpunktbezogene Grundbildung' (vgl. dazu: FINGERLE/NAUL/SCHENK 1978). Nicht so selbstverständlich ist demgegenüber die Forderung nach sozialer Integration (d.h. hier: in den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung sind Schüler aus verschiedenen Schwerpunktprofilen und mit unterschiedlichen Berufsperspektiven zu einer Lerngruppe zusammengefaßt). Soziale Integration ist in der Kollegschule kein Charakteristikum der Grundbildung eines jeden Schwerpunktes. Für den Schwerpunkt 15 ist sie jedoch unerläßlich. Die Sensibilisierung für die jeweils benachbarten Tätigkeitsfelder (Erziehung und Ausbildung, Pflege und Therapie, Freizeit und Sport), für deren Adressaten, Medien usw. ist Lernziel in der Grundbildung. Dieses wird durch Umgang und gemeinsames Lernen mit den Anwärtern der verschiedenen Sozialberufe gefördert. Es muß auch angestrebt werden, um die Zusammenarbeit von Trägern verschiedener Sozialberufe schon in der Ausbildung vorzubereiten und zu erleichtern. Von dieser grundsätzlichen Festlegung unberührt ist zunächst die Frage, in welchem Semester die soziale Integration zu vollziehen ist. Entgegen der Auffassung, eine gemeinsame Kommunikationsbasis für Schüler unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Berufsperspektiven müsse erst in der Sekundarstufe II geschaffen werden, ist für den Schwerpunkt 15 die soziale Integration mit Beginn der Jahrgangsstufe 11.1 vorgesehen. Die besondere Chance dieser Lernphase wird darin gesehen, daß alle Schüler des Schwerpunktes 'Erziehung und Soziales' beim Eintritt in die Kollegschule ein Zuwendungsmotiv haben, durch welches sie füreinander zu sensibilisieren sind.

Zusammenfassend lassen sich demnach als Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung 6 Punkte festhalten:

- Übersicht über die Berufsfelder und deren Probleme,
- Einführung in die Akzentuierungen,
- Sicherung der Berufs- und Profilwahlfähigkeit,
- Wahrung des Zusammenhangs von theoretischem und praktischem Lernen

- Eröffnung von Möglichkeiten, die zur Entwicklung ich-stabiler Persönlichkeiten führen,
- Erstellung eines sozialberuflichen und kommunikativen Zusammenhangs zwischen den Sozialberufen.

3.5 Wissenschaftsdisziplinen und Unterrichtsfächer im Schwerpunkt 'Erziehung und Soziales'

Der Unterricht im Schwerpunkt 'Erziehung und Soziales' wird gestützt durch den Rückbezug auf eine Reihe von Wissenschaftsdisziplinen: Erziehungswissenschaft, Geschichte, Geographie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie, Sportwissenschaft und Theologie. Neben diesen Disziplinen, die auch einige für sozialberufliche Tätigkeiten besonders geeignete Spezialisierungen wie z.B. Heilpädagogik und Sozialpsychologie miteinbringen, sind weitere Bezugswissenschaften nicht ausgeschlossen. So können etwa spezielle medizinische Fachgebiete für die Ausbildung von Therapeuten und Pflegeern wichtig sein.

Das aber ist nicht entscheidend. Wichtiger ist vielmehr, daß die Strukturierung des Schwerpunktes 'Erziehung und Soziales' in Akzentuierungen über Zuwendungsmotive definiert ist und sich dementsprechend eine 'Querlage' dieser Disziplinen zu den Akzentuierungen einstellt. Mit 'Querlage' ist gemeint, daß die einzelnen Disziplinen nicht ausschließlich einer bestimmten Akzentuierung zuzuordnen sind. So wird z.B. die Erziehungswissenschaft nicht nur für die Akzentuierung 'Erziehung und Ausbildung' maßgeblich sein, sondern auch für die Akzentuierung 'Pflege und Therapie' und 'Freizeit und Sport'. Daraus folgt aber nicht, alle genannten Disziplinen müßten in jedem Fach in dem gleichen Ausmaß und in der gleichen Art und Weise vertreten sein. Das wäre ein Mißverständnis. Für die Schwerpunktprofile des Schwerpunktes 15 gilt natürlich wie für die Profile aller anderen Schwerpunkte auch der an einer bestimmten Fachkompetenz orientierte Strukturierungsgesichtspunkt. In der Regel haben die Profile des Schwerpunktes 15 jeweils ein Leitfach, dem weitere Unterrichtsfächer zugeordnet werden. Da-

bei kann es sich um die Nachbarfächer im Schwerpunkt handeln, so wenn z.B. in einem Sportprofil, dessen korrespondierende Wissenschaftsdisziplin Sportwissenschaft ist, auch erziehungswissenschaftlicher Unterricht vorgesehen wird, ebenso kann es sich aber auch um Unterrichtsfächer aus anderen Schwerpunktbereichen handeln, so z.B. um Biologie und Fremdsprachen.

Die Nennung von Wissenschaftsdisziplinen meint aber im Zusammenhang der curricularen Schwerpunktbildung für die Kollegscheule immer, daß es sich hier nur um Orientierungsgrößen für ein schulisches Unterrichtsfach handelt, welches in seiner didaktischen Struktur durchaus nicht identisch mit der bezeichneten Wissenschaft ist, ja unter edukative Intentionalität gestellt, nicht einmal sein darf. So darf auch die Rede von Wissenschaftsdisziplinen nicht mißverstanden werden: Die Wissenschaftsdisziplin 'Erziehungswissenschaft' für ein Schwerpunktprofil des Schwerpunktes 15 meint den schulischen Pädagogik-Unterricht, wie er unter verschiedenen Bezeichnung in der gymnasialen Oberstufe und in den sozialberuflichen Ausbildungsstätten (z.B. Fachschule für Sozialpädagogik) gelehrt wird. Natürlich können durch die curriculare Neuordnung zu Schwerpunkten Ergänzungen und Veränderungen dieser Unterrichtsfächer wünschenswert oder notwendig werden. Die Reform kann ja nicht als eine nur organisatorische gelingen, sondern muß auch in inhaltlicher und unterrichtsmethodischer Hinsicht neue Perspektiven eröffnen. Das gilt in besonderem Maße in Anbetracht der Analysen zu einem Lernfeld Sport. Denn hier sind schon aus der jeweiligen Sicht der beiden schulischen Regelsysteme sportdidaktische und ausbildungskonzeptionelle Neuerungen erforderlich, erst recht, wenn eine berufspraktische und studienbezogene Integration im Lernfeld Sport erreicht werden soll. Aber solche Akzentsetzungen und Neuerungen werden z.T. schon durch die Integration des Lernfeldes Sport in einen didaktisch-curricularen Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" herausgefordert, wenn z.B. die sozialberufliche Grundbildung auch die Eingangsphase für Sportprofile definiert. Aber alle möglichen innovativen Entwicklungen werden nicht den Tatbestand aufheben, daß es sich

hierbei um Schulunterricht handelt, und der Wissenschaftsbezug ein propädeutischer ist. Das gilt für die Fächer, die als Leitfächer ein bestimmtes Schwerpunktprofil im besonderen Maße prägen, aber ebenso auch für alle anderen Unterrichtsfächer, die erforderlich erscheinen, um gemeinsam mit dem Leitfach die vom jeweiligen Schwerpunktprofil angestrebte Qualifikation zu sichern. Hier stellt sich dann auch die später zu beantwortende Frage, was ein propädeutischer Wissenschaftsbezug des Sportunterrichts ist, befindet sich die diesem Fach korrespondierende Wissenschaftsdisziplin - Sportwissenschaft - doch erst auf dem Wege ihrer Konsolidierung.

Im Kreis der für den Schwerpunkt 15 maßgeblichen Leitfächer und Wissenschaftsdisziplinen ist die Philosophie nicht ausdrücklich vermerkt. Daraus könnte ein weiteres Mißverständnis entstehen. Denn alle Fragen der Sinnvergewisserung menschlichen Handelns können Gegenstand der Philosophie sein; Wissenschaftstheorie und Ideologiekritik sind per definition als philosophische Probleme gekennzeichnet. Dementsprechend ist ^{der} Schwerpunkt 15 auch charakteristisch bestimmt durch ein im weiteren Sinne des Wortes philosophisches Verständnis von Pädagogik und sozialer Arbeit. Durch die Einbeziehung der Theologie ist überdies die für die europäische Geschichte so folgenreiche Spannung von Wissen und Glauben, die ohne Philosophie überhaupt nicht denkbar wäre, eingebracht. Und schließlich wird dadurch, daß die wichtigsten metatheoretischen, d.h. philosophischen Fragen der heutigen Wissenschaft in der Soziologie ausgetragen werden, noch einmal auf die Philosophie verwiesen. Daß die Philosophie dennoch nicht gesondert als eine dem Schwerpunkt 15 zugeordnete Disziplin genannt wird, hängt mit ihrer Entwicklung von einer universellen zu einer speziellen Disziplin zusammen. Als übergreifende Fragestellung ist sie - über die Didaktik der Wissenschaftspropädeutik - an der curricularen Auslegung aller Schwerpunktprofile beteiligt: Beim Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" aufgrund der hier vorherrschenden Problemlage in einem besonderen Maße. Als spezielles Unterrichtsfach hingegen und zugleich mit der Möglichkeit, sie als ein Leitfach für ein Schwerpunktprofil wählen zu können, ist sie im Gesamtsystem der Schwerpunkte dem Schwerpunkt 1 "Mathematik/Informatik/Philosophie" zugewiesen.

Das Ensemble der für den Schwerpunkt 15 maßgeblichen Leitfächer bildet das Spektrum für die Ausgestaltung der Schwerpunktprofile. Dieses Spektrum wird für jedes Schwerpunktprofil jeweils durch ein Unterrichtsfach als Leitfach geordnet und eingegrenzt, in einigen Fällen werden auch mehrere Leitfächer erforderlich sein. Das ändert aber

nichts daran, daß auch im Schwerpunkt 15 Leitfächer diejenigen Unterrichtsfächer sind, die das einzelne Schwerpunktprofil maßgeblich prägen. Da die Profile des Schwerpunktes 15 unterschiedliche Leitfächer haben müssen, ist der Schwerpunkt insgesamt nur durch den Verweis auf mehrere Leitfächer didaktisch

zu charakterisieren. Aufgrund des Qualifikationsbedarfs der dem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" zugeordneten Berufe und der von ihm zu realisierenden Schwerpunktprofile sind für die Leitfächer vier Wissenschaftsdisziplinen als ihre Orientierungsgrößen anzusehen: Erziehungswissenschaft, Gesellschaftswissenschaft, Sportwissenschaft und Theologie.

3.6 Erläuterungen zu den studienbezogenen Schwerpunktprofilen des Schwerpunktes 15 - Alternative Auslegung auf Akzentuierungen und das Problem der Doppelqualifikation

In den Erläuterungen zu den drei Akzentuierungen (vgl. Kapitel 3.3.1 bis 3.3.3, S. 78 ff.) wurden vier studienbezogene Schwerpunktprofile erwähnt: "Erziehungswissenschaft", "Theologie", "Gesellschaftswissenschaften" und "Sport". Diese verstreuten Hinweise, die sich teils auf Kombinationsmöglichkeiten mit berufsqualifizierenden Schwerpunktprofilen, teils auf die mögliche alternative Auslegung auf die drei Akzentuierungen bezogen, sollen hier noch einmal zusammengefaßt, präzisiert und gegenüber denkbaren Mißverständnissen abgesichert werden.

Zu den drei Schwerpunktprofilen "Erziehungswissenschaft", "Theologie" und "Gesellschaftswissenschaft" war angemerkt worden, sie seien nicht einer Akzentuierung, sondern allen drei Akzentuierungen zuzuordnen. Damit ist natürlich nicht gemeint, daß in diese Profile jeweils der gesamte strukturelle Zusammenhang von "Erziehung und Ausbildung" und "Pflege und Therapie" und "Freizeit und Sport" eingehen müsse. Das wäre weder realisierbar noch sinnvoll. Gemeint ist vielmehr

folgendes:

Ein Schwerpunktprofil "Erziehungswissenschaft" wird curricular strukturiert von dem Leitfach Pädagogik. Von den Kursen, die auf ein solches Profil entfallen, wird ein bestimmter Prozentsatz für stark anwendungsbezogene Fragen und Probleme, die dann einem bestimmten Aufgabenfeld entnommen sein müssen, reserviert sein. Diese Kurse können aus dem Umkreis der Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" stammen. Sie werden dann wahrscheinlich polyvalent sein mit bestimmten Kursen von berufsqualifizierenden Schwerpunktprofilen dieser Akzentuierung. Ein Schüler, der ein so ausgelegtes studienbezogenes Schwerpunktprofil "Erziehungswissenschaft" wählt, würde dann einen Bildungsgang absolvieren, der innerhalb der Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" verbleibt. Gleichzeitig wäre das so angelegte studienbezogene Profil die Aufbaumöglichkeit für alle berufsqualifizierenden Schwerpunktprofile der Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung", d.h. hier könnten den Absolventen der berufsqualifizierenden Schwerpunktprofile ein hohes Maß bereits erbrachter Lernleistungen angerechnet werden. Die curriculare Auslegung dieses Profils sollte aber ebenso Kursanteile anwendungsbezogener Ausbildung für die Akzentuierung "Pflege und Therapie" und "Freizeit und Sport" berücksichtigen, so daß dann in dem einen Fall eine stärkere heilpädagogische, im anderen Fall eine stärker sportpädagogische Orientierung das Resultat wäre. Daraus ergäben sich selbstverständlich auch umgekehrt die Anschlußmöglichkeiten für die Absolventen der berufsqualifizierenden Schwerpunktprofile dieser beiden Akzentuierungen. Die curriculare Auslegung sollte diese Zusammenhänge von vornherein berücksichtigen: Es gibt ein einheitliches studienbezogenes Schwerpunktprofil "Erziehungswissenschaft", welches aber hinsichtlich seiner Anwendungsbezüge alternativ auf die drei Akzentuierungen auslegbar ist. Der Umfang dieses akzentuierungsspezifischen und somit wahlfreien Kursvolumens muß vom Schwerpunkt her festgelegt werden; die alternative inhaltliche Nutzung muß von den Akzentuierungen und deren berufsqualifizierenden Profilen her vorgeschrieben werden.

Mit diesen Konstruktionsorientierungen sind die im bisherigen Text angedeuteten Randbedingungen für ein Schwerpunktprofil "Erziehungswissenschaft" aber noch nicht voll aufgenommen, vielmehr muß auch noch das Problem der Doppelqualifikation bedacht sein. Ein studienbezogenes Schwerpunktprofil "Erziehungswissenschaft" und ein berufsqualifizierendes Schwerpunktprofil "Erzieher" werden, würde man sie unabhängig voneinander entwickeln, viele Gemeinsamkeiten später zeigen. Darauf verweist schon eine Analyse der Erzieher-Ausbildung und des gegenwärtigen Pädagogik-Unterrichts an gymnasialen Oberstufen (vgl. dazu: von DERSCHAU 1974, 1976; BEYER 1976). Da es mit zu den Zielen der integrierten Sekundarstufe II gehört, den Sackgassencharakter von berufsqualifizierenden Abschlüssen und die praxisferne bzw. ausschließliche Ausrichtung auf die Hochschule bei den studienbezogenen Bildungsgängen aufzuheben, ist es naheliegend, die sich hier bietende Möglichkeit der Doppelqualifikation aufzugreifen. Für diesen Zweck sollten die curricularen Entwicklungsarbeiten sofort koordiniert werden zu einem Profil, welches dann die Bezeichnung "Erzieher/Erziehungswissenschaft" führen könnte. Diese Zusammenfassung kann aber trotz ihrer Plausibilität zunächst nur hypothetischen Charakter haben, jedenfalls was den Abschluß eines solchen Profils betrifft. Denn es ist aus drei Gründen problematisch, von vornherein festzulegen, daß hier in jedem Falle der berufsqualifizierende Abschluß "Erzieher" mit der Hochschulreife (und umgekehrt) gekoppelt sei:

- Die erste Schwierigkeit ergibt sich daraus, daß die beiden Bildungsgänge trotz vielfältiger Überschneidung doch auch divergente Anforderungen stellen. Für den studienqualifizierenden Abschluß sind eine Fremdsprache und Mathematik in größerem Umfang unerläßlich. Für den berufsqualifizierenden Abschluß des "Erziehers" ist die gründliche Ausbildung in einer Reihe von didaktischen und methodischen Fächern erforderlich, auf die man unter dem Gesichtspunkt der Hochschulreife verzichten würde. Wenn sich in der curricularen Entwicklung herausstellen sollte, daß diese Differenzen beseitigt werden können, würde eine vollständige Identität

herstellbar sein. Bleibt eine Differenz, so kann die Doppelqualifikation des Abschlusses nicht curricular vorgeschrieben, sondern nur eröffnet werden - der Mehrbedarf an zu erbringenden Lernleistungen könnte dann jedenfalls nur aufgrund individueller Entscheidungen zeitlich bewerkstelligt werden durch Nutzung etwa des Wahlbereichs, durch erhöhte Wochenstundenzahl oder durch eine etwas verlängerte Gesamtausbildungszeit.

- Die zweite Schwierigkeit ist mit einer unbeabsichtigten, aber immerhin möglichen Nebenwirkung der Zusammenfassung zu einer Doppelqualifikation bezeichnet. Angesichts der Numerus-clausus-Situation könnten durch die zwingende Einrichtung von doppeltqualifizierenden Abschlüssen nicht hochschulbezogene Reservate für Abiturienten entstehen, während der bisherige Nachwuchs für den Erzieherberuf infolge erhöhter Abschlusssanforderungen verdrängt würde. Um diese Nebenwirkung zu vermeiden, muß sichergestellt werden, daß nach wie vor auch die berufsqualifizierende Abschlußprüfung für den Erzieher ohne implizierte Hochschulreife möglich bleibt und zwar auch mit einem guten Prädikat.
- Die dritte Schwierigkeit schließlich liegt darin, daß das Profil in seinem Anwendungsbezug nicht nur auf "Erziehung und Ausbildung", sondern auch auf "Pflege und Therapie" und "Freizeit und Sport" auslegbar sein soll. Diese Bedingung steht der berufsqualifizierenden Ausbildung zum "Erzieher" an sich nicht entgegen; was in dieser Hinsicht für ein studienbezogenes Schwerpunktprofil "Erziehungswissenschaft" gesagt wurde, gilt im Prinzip genauso für ein berufsqualifizierendes Schwerpunktprofil "Erzieher", verweisen die auch hier zu verzeichnenden Reformtendenzen im schulischen Regelsystem bereits auf die Einbeziehung dieser zwei Akzentuierungen. Indessen muß geprüft werden, ob die vorgesehene Konstruktion nicht doch zu sehr in den Konflikt mit der bestehenden Ausbildungsordnung geriete, weil zu verzeichnende Reformtendenzen nur als Zusatz- oder Wahlprogramme, jedoch nicht als Pflichtbindungen in der Ausbildung enthalten sind.

Was die alternative Auslegung eines studienbezogenen Profils "Erziehungswissenschaft" auf die drei Akzentuierungen betrifft, so gilt das Gesagte im völlig gleichen Sinne für die Profile "Theologie" und "Gesellschaftswissenschaften". Die Frage der Doppelqualifikation stellt sich für diese Profile allerdings nicht. Im Falle des Theologie-Profils nicht, weil eine Doppelqualifikation mit kirchlichen Berufen aus verschiedenen Gründen nicht herstellbar ist, jedoch bieten sich Verrechnungsmöglichkeiten für eine im post-sekundären Bildungsbereich anvisierte Berufsqualifikationen (z.B. Diakon). Im Falle des gesellschaftswissenschaftlichen Profils nicht, weil sich kein berufsqualifizierender Abschluß für eine curriculare Verzahnung anbietet. Beide Profile müssen aber offen sein als Aufbaumöglichkeit für Absolventen aller berufsqualifizierenden Schwerpunktprofile des Schwerpunktes 15 (und sicher auch als Aufnahmeprofile für sozialwissenschaftlich und theologisch interessierte Absolventen von Profilen anderer Schwerpunkte, z.B. "Wirtschaftswissenschaften" und "Sprache und Literatur"). Das sind Gesichtspunkte, die bei der Entwicklung der Profile "Theologie" und "Gesellschaftswissenschaften" mitzuberoücksichtigen sind, die aber nicht primär die Struktur bestimmen. Sehr viel problematischer ist für das gesellschaftswissenschaftliche Profil die Frage des Leitfaches. Für die Profile "Erziehungswissenschaft" und "Theologie" liegt die Antwort auf diese Fragen auf der Hand. Für das Profil "Gesellschaftswissenschaften" aber stellt sich die Frage nach dem Leitfach als die Frage nach der Legitimation des Profils überhaupt. Denn da nach den Grundsätzen der Schwerpunktbildung jede Wissenschaft unterrichtliches Leitfach eines Profils sein könnte, wäre es immerhin denkbar, statt des einen Profils "Gesellschaftswissenschaften" vier studienbezogene Schwerpunktprofile vorzusehen und sie nach den Leitfächern zu benennen: "Soziologie", "Politik", "Geschichte" und "Geographie". Darin läge aber kein erkennbarer didaktischer Sinn. Denn:

- Erstens würde sich bei einer solchen Vielfalt verwandter Schwerpunktprofile so etwas wie eine eigene Akzentuierung ergeben, die sich mit den drei sozialberuflich von ihrem Zuwendungsmotiv bestimmten Akzentuierungen nicht gleichrangig einordnen ließe und die Gefahr in sich schlösse, als eine Gruppe rein studienbezogener Bildungsgänge faktisch aus dem Integrationskonzept herauszufallen und damit die wichtige Funktion verlieren würde, auch Aufnahmeprofil für Absolventen der berufsqualifizierenden Profile des Schwerpunktes 15 zu sein;
- zweitens besteht, da keine unmittelbaren berufsqualifizierenden Notwendigkeiten dieses Profil determinieren, kaum eine Nötigung zu so weitgehender Spezialisierung;
- drittens schließlich müßte, da kaum so viele Schüler für den fraglichen Bereich vorhanden sein werden, um diese vier Profile parallel nebeneinander durchführen zu können, die curriculare Entwicklung doch so stark koordiniert werden, daß im Endergebnis ein Profil herauskäme.

Aus diesen Gründen ist von vornherein ein gemeinsames studienbezogenes Schwerpunktprofil für diese vier Disziplinen zu versuchen. Dabei ist noch zu berücksichtigen, daß Soziologie und Politikwissenschaft durch die für alle Kollegschüler obligatorische Gesellschaftslehre im Curriculum ohnehin vertreten sind. Die im obligatorischen Lernbereich zur Geltung gebrachten Inhalte und Erkenntnisweisen kommen für das Schwerpunktprofil natürlich nicht mehr in Frage, weil das ja nur eine nutzlose Verdoppelung wäre. Es ist aber anzunehmen, daß gerade im obligatorischen Lernbereich grundlegende Sachverhalte der Gesellschaftslehre unterrichtet werden. Insofern besteht für das Schwerpunktprofil "Gesellschaftswissenschaften" die Möglichkeit, einerseits im Interesse einer relativ hohen Polyvalenz mit dem berufsqualifizierenden Schwerpunktprofil des Schwerpunktes 15 die soziologischen und politikwissenschaftlichen Kurse thematisch an die Fragestellungen der drei Akzen-

tuierungen zu binden, andererseits durch eine stark postierte sozio-historische und sozialgeographische Ausrichtung dem Profil einen Horizont zu geben, der über das Sozialberufliche im engeren Sinne hinausweist.

Ein viertes studienbezogenes Schwerpunktprofil war genannt worden im Zusammenhang mit der Akzentuierung "Freizeit und Sport": Das Profil "Sport". Im Unterschied zu den Profilen "Erziehungswissenschaft", "Theologie" und "Gesellschaftswissenschaften" wurde für dieses vierte studienbezogene Profil keine alternative Auslegung auf alle drei Akzentuierungen vorgeschlagen, sondern eine Auslegung ausschließlich innerhalb der einen Akzentuierung "Freizeit und Sport". Nach der Logik der Argumentation, mit der die alternative Auslegung der zunächst genannten studienbezogenen Schwerpunktprofile auf die drei Akzentuierungen begründet wurde, wäre die gleiche Konsequenz für ein Schwerpunktprofil "Sport" möglich. Aber das wäre nur richtig auf einem Abstraktionsniveau oberhalb der konkreten Bedingungen der Lernorganisation und unter Absehung der Analyseergebnisse zu einem Lernfeld Sport. Denn einerseits mußte die Auslegung des Profils "Sport" auf beispielsweise die Akzentuierung "Erziehung und Ausbildung" faktisch zum gleichen oder doch sehr ähnlichen Curriculum führen, wie es sich aus der Auslegung des Schwerpunktprofils "Erziehungswissenschaft" auf die Akzentuierung "Freizeit und Sport" schon ergibt. Andererseits sind aus fachwissenschaftlicher und berufspragmatischer Sicht in einem Lernfeld Sport Reformakzente auszumachen, die gerade innerhalb eines Tätigkeitsfeldes "Sport" soziale, erzieherische, pflegerische, therapeutische und andere Aufgabenstellungen für eine curriculare Neuorientierung von Sportberufen perspektivenreich erscheinen lassen. Die Verschiebung sportberuflicher Ausbildung auf andere Tätigkeitsmerkmale ist unnötig, zumal hier eine falsch verstandene Konkurrenz zu anderen Sozialberufen nur aufgebaut werden würde, bevor die sozialberuflichen

Möglichkeiten und Aufgabenstellungen in einem Tätigkeitsfeld "Sport" überhaupt in das Blickfeld geraten sind.

Ein studienbezogenes Sportprofil müßte solche themenbezogenen und anwendungsbezogenen Kurse enthalten, die für alle sportberuflichen Ausbildungsgänge Anrechnungsmöglichkeiten offenhalten. Dies verweist auf die Prüfung der Frage, inwieweit eine Doppelqualifikation im Lernfeld Sport möglich ist. Im Gegensatz zum Profil "Erziehungswissenschaft" bieten sich hier mehrere Verzahnungsmöglichkeiten mit sportberuflichen Profilen an, die noch einer weiteren Prüfung bedürfen. Unabhängig von der Feststellung, welche sportberufliche Qualifikation mit einem studienbezogenen Abschluß im Sport gekoppelt werden kann, dürften insgesamt weniger Verrechnungsschwierigkeiten als bei einer Doppelqualifikation "Erzieher/Erziehungswissenschaft" auftauchen. Denn die Reformnotwendigkeit sportberuflicher Ausbildungsgänge und die notwendige weitere didaktische Konsolidierung des Oberstufenunterrichts im Sport verweisen gemeinsam auf eine inhaltliche und strukturelle Erneuerung bzw. Weiterentwicklung des Unterrichtskomplexes Sport, die in diesem Fall sachlich einen günstigeren "Innovationsspielraum" zugestehen könnte. Unbeschadet jeder Doppelqualifikation im Sport muß aber selbstverständlich, wie bei dem Profil "Erzieher", für die Schüler auch der entsprechende sportberufliche Abschluß allein erreichbar sein.

3.7 Fazit

Für die Strukturierung eines Bildungsganges in der Kollegs-
schule ist der Lernbereich "Schwerpunkt" von entscheidender
Bedeutung, denn im Lernbereich "Schwerpunkt" erwirbt der
Schüler die für den Abschluß seines gewählten Bildungsganges
zentralen Qualifikationen. Der Kurszusammenstellung, der
der Schüler dabei folgt, ist sein Schwerpunktprofil. Jedes
Schwerpunktprofil nimmt formal die Struktur des Schwerpunktes
auf: Es enthält die fachliche Grundbildung des betreffenden
Schwerpunktes, den Anteil einer Akzentuierung, dem das
jeweilige Profil zugeordnet ist, und je profilspezifische
Merkmale und Inhalte. Ein Sportprofil muß neben diesen
Gliederungsprinzipien für die didaktisch-curriculare Planung
jene Hinweise aufnehmen, die als "Fazit" der Analysen zum
Lernfeld Sport festgehalten werden konnten. (vgl. Kapitel
1.4, S.45 und Kapitel 2.4, S.64 f.). Demnach muß ein Sport-
profil

- ein Kursangebot der sozialberuflichen Grundbildung des
Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" enthalten, das
dem Schüler grundlegende Einsichten und Kenntnisse für
erzieherische, helfende und vorbeugende Maßnahmen in
Theorie und Praxis vermittelt;
- ein Kursangebot für die Akzentuierung "Freizeit und
Sport" enthalten, das den Schüler in die sportwissen-
schaftlichen Arbeitsfelder und sportpraktischen Bereiche
einführt und dabei theorie- und anwendungsbezogene Kurse
noch vor jeglicher Spezialisierung auf eine bestimmte
sportberufliche Aufgabenstellung und einen spezifischen
Profilabschluß (studienbezogen-berufsqualifizierend)
anbietet;

- ein spezielles Kursangebot z.B. für ein studienbezogenes Profil "Sport" bzw. für ein evtl. doppeltqualifizierendes Sportprofil enthalten, das im besonderen Maße wissenschaftspropädeutische Anteile enthält und bei einem evtl. sportberuflichen Abschluß auch solche berufspragmatischen Anteile enthalten muß, die mehrere Beschäftigungsmöglichkeiten in einem Berufsfeld Sport offenhalten.

Wie nun ein so grob skizziertes Sportprofil in der Kollegschule aussieht, welche konkreten Konstruktionsbedingungen und Zielperspektiven dafür maßgeblich sind, soll im folgenden Kapitel näher ausgeführt werden.

4. Die didaktisch-curriculare Struktur von Sportprofilen

4.1 Die sozialberufliche Grundbildung als Curriculumbaustein für Sportprofile

Auf die Aufgabenstellungen und Zielsetzungen der sozialberuflichen Grundbildung ist schon bei der Konstruktion des Schwerpunktes 'Erziehung und Soziales' hingewiesen worden. (vgl. Kap. 3.4, S.92ff). Außerdem ist bereits an anderen Stellen eine eingehende Analyse, Begründung und Prozeßbeschreibung zur Entwicklung des Curriculum "sozialberufliche Grundbildung" dargelegt worden (vgl. HEURSEN/NAUL/GRUSCHKA 1978, GRUSCHKA/NAUL/HEURSEN 1978, HEURSEN 1978). Ich beschränke mich deshalb hier auf eine knappe Vorstellung des Curriculum 'Sozialberufliche Grundbildung' und versuche daran anschließend aus der Sicht von Sportprofilen mögliche Mißverständnisse auszuräumen und den Stellenwert des sozialberuflichen Curriculum zu erläutern.

Die sozialberufliche Grundbildung ist zu vier vierstündigen Kursen im Verbundsystem des Schulversuchs Kollegs Schule ausgelegt worden und versucht mit diesen vier Kursen das Integrationskonzept 'Sozialisation' darzulegen. Sie folgt bei der unterrichtlichen Auslegung dieses Konzepts jener Akzentsetzung, die für die Struktur des gesamten Schwerpunktes maßgeblich ist: 'Sozialisation' nicht wissenschaftssystematisch etwa in Abfolge der einzelnen Leitfächern dieses Schwerpunktes oder gar als Gegenüberstellung der wissenschaftstheoretischen Kontroversfiguren zum Thema 'Sozialisation' den Schülern anzubieten. Vielmehr wird mit den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung der berufspragmatische Akzent für diesen Lernbereich fortgesetzt. Die didaktische Aufbereitung des Themas 'Sozialisation' setzt an den beruflichen Aufgabenstellungen in den Tätigkeitsfeldern von Sozialberufen an und verbindet sozialberufliche Aufgaben wie z.B. 'Helfen', 'Bewahren' usw. mit den bereits gesammelten Erfahrungen der Schüler in ihrem außerschulischen Alltag.

Die Erfahrungswelt der Schüler zu diesem Thema wird sowohl für das Lernen im Unterricht eingeholt als auch durch neue Praxiserfahrungen (Hospitationen, Praktika, Erkundungen usw.) erweitert und dabei vielleicht auch korrigiert, indem die jeweils subjektiven Erfahrungen der Schüler einer gemeinsamen Verständigung über diese Erfahrungen zugänglich gemacht werden. Aufgrund dieses mehr berufspragmatisch arrangierten Lernkonzeptes des Themas 'Sozialisation' sind drei der vier Kurse auf die pädagogischen Felder der Akzentuierungen des Schwerpunktes 'Erziehung und Soziales' zugespitzt:

(1) Erziehung - Orte, Methoden und Ziele

(als Stichworte: explizite und implizite Erziehung, die Lebenswelten von Kindern, Verhaltensbeobachtungen von Kindern in ihrem Alltag, Ziele und Inhalte von Erziehung, Bilanzierung: was habe ich gelernt, was sollte ich noch lernen?)
(vgl. ausführlicher: GRUSCHKA u.a. 1977)

(2) Erscheinungsformen, Ursachen und Kompensationsmöglichkeiten individuellen und gesellschaftlichen Leidens

(als Stichworte: Sensibilisierung des Schülers für unterschiedliche Erscheinungsformen des Leidens, Erarbeitung einer Phänomenologie der Formen, Ursachen und Kompensationsmöglichkeiten des Leidens, Einführung in die Gesprächsführung als Beispiel für eine Therapie, Aufarbeitung konkreten Leidens in einzelnen Praxisfeldern)
(vgl. ausführlicher: SCHLAAR u.a. 1977)

(3) Sicherung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten

(als Stichworte: Erscheinungsbilder körperlicher, geistiger, psychischer und sozialer Störungen, Schädigungen und Behinderungen; verschiedene Spiel- und Bewegungsformen zur Linderung und Vorbeugung; Berufsanforderungen und Berufsperspektiven von Sozial- und Sportberufen im Bereich der Freizeit; Hospitation von Freizeitstätten (z.B. Sportverein); individuelle und gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten für vorbeugende Maßnahmen (Gesundheitsfürsorge, Spiel- und Sportstätten usw.)
(vgl. ausführlicher: NAUL u.a. 1977)

Der vierte Kurs umfaßt das Spektrum der Sozialberufe und thematisiert Fragen der Berufsrolle, Berufsmotive und Berufskompetenz:

- (4) Historische und systematische Aspekte der Berufsrolle und Berufskompetenz von Sozialberufen
(als Stichworte: Vorstellung sozialpädagogischer Situationen, Auflistung der Faktoren der Berufswahl, das Interaktionsverhältnis zwischen sozialberuflich Tätigen und ihren Adressaten, Erhebung der Motive der Berufswahl, Differenzen zwischen Berufsmotiven und der Wirklichkeit in Sozialfeldern, historischer Vergleich zur Berufsrolle und des gesellschaftlichen Bedarfs an Sozialberufen) (vgl. ausführlicher: BIRKMANN u.a. 1977).

Aus der Sicht eines Lernfeldes Sport mag die Bezeichnung 'Grundbildung' die Assoziation wecken, hier handele es sich um Grundlagen für sportpraktisches Lernen: Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Flexibilität usw. Jedoch ist dies nicht gemeint und könnte andererseits auch nicht als 'Grundbildung' für alle Schwerpunktprofile eines Schwerpunktes 'Erziehung und Soziales' ernsthaft gefordert werden. Damit ist keinesfalls die Forderung nach solchen Grundlagen für das sportpraktische Lernen in Sportprofilen abgewiesen, sondern auf eine andere Stufe des Curriculum (Akzentuierung, Spezialisierung) im Sportprofil verwiesen. Es könnte aber auch ein vielleicht viel naheliegender Eindruck entstehen, das knapp umrissene Themenspektrum der sozialberuflichen Grundbildung habe mit 'Sport' nichts oder nur sehr wenig zu tun und könne deshalb nicht als das Grundlegende für Sportprofile angesehen werden. Es wird zwar nicht bestritten, daß das Themenspektrum der sozialberuflichen Grundbildung in der bisherigen Unterweisung in einem Leistungsfach Sport nicht zu finden ist und in den sportberuflichen Ausbildungsgängen nur am Rande auftaucht. Gleichwohl besagt dieser Tatbestand angesichts der zu verzeichnenden und notwendig werdenden Reformen in den schulischen Regelsystemen nicht, daß der curriculare Baustein 'Sozialberufliche Grundbildung' mit seinem Themenspektrum für Sportprofile unwichtig oder unnütz ist. Das in vielen Teilen sportunspezifische Themenspektrum der sozialberuflichen Grundbildung ist auch nicht etwa die negative Konsequenz, die sich aus der Integration des Lernfeldes Sport in einen Schwerpunkt 'Erziehung und Soziales'

zwangsläufig ergibt. In der sozialberuflichen Grundbildung lernt der Schüler, der sich ja erst nach ihrem Abschluß für ein bestimmtes Schwerpunktprofil entscheiden muß, zunächst weniger über ein Lernfeld Sport und mehr über solche ~~pädagogischen~~ Themen und Bereiche, die noch nicht sportspezifisch sind. Genau das ist ja die Absicht, die mit der sozialberuflichen Grundbildung verfolgt wird. Es sollen nämlich nicht schon spezifische Ziele und Inhalte etwa für Sportprofile vorweggenommen werden, sondern gerade ein Rahmen skizziert werden, der alle Schwerpunktprofile umgreift, eine Profilwahl noch offenhält und erst vorbereitet aber dennoch für die einzelnen Profile schon bedeutsame Anteile für ihr Curriculum enthält. Das kann mit dem Thema 'Sozialisation' für Sportprofile freilich nicht zurückgewiesen werden. So führt nämlich das Themenspektrum der sozialberuflichen Grundbildung für ein Lernfeld Sport aus der oft selbst auferlegten engen Sicht im bisherigen Unterricht beider Regelsysteme heraus. Denn die Thematisierung allgemein erzieherischer, helfender und vorbeugender Aufgabenstellungen und Problemstellungen sind sehr wohl für Sportprofile bedeutsam und haben auch schon immer die berufliche Praxis geprägt. Nicht selten sind ^{und} es gerade solche unspezifischen, allgemeinen pädagogischen sozialen Aspekte, die über Erfolg und Scheitern sportberuflicher Aufgabenstellungen und Zielsetzung entscheiden.

Mit der gewissen Entspezialisierung des Unterrichts im Lernfeld Sport durch das sozialberufliche Curriculum wird aber gleichsam die traditionelle Enge des Fachunterrichts für die anderen pädagogischen und sozialen Berufe überwunden. In der sozialberuflichen Grundbildung werden Bewegung, Spiel und Sport ganz allgemein für erzieherische und helfende Berufe wie z.B. den Erzieher, Altenpfleger usw. thematisiert, so daß die Bedeutsamkeit von Bewegung, Spiel und Sport auch für die Ausbildung und berufliche Praxis der benachbarten Sozialberufe deutlich wird.

Wie das sozialberufliche Curriculum aus der Sicht des Lernfeldes Sport eine Entspezialisierung zugunsten eines erweiterten Unterrichts mit dem Themenspektrum 'Sozialisation' darstellt, so stellt dieses Curriculum aus der Sicht

des Fächerspektrums von Pädagogik, Psychologie, Didaktik/Methodik usw. in den Ausbildungsgängen benachbarter Sozialberufe eine Entspezialisierung zugunsten einer Erweiterung des Unterrichts mit den Themen Bewegung, Spiel und Sport dar.

4.2 Das akzentuierungsspezifische Curriculum der Sportprofile

Für ein curriculares Angebot, das für alle Sportprofile bedeutsam ist, wäre es nunmehr naheliegend, jene Inhalte aufzunehmen, die bisher in einem Lernfeld Sport mit dem Begriff 'Grundbildung' zusammengefaßt werden können und für die sozialberufliche Grundbildung ja schon zu speziell waren: Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Flexibilität usw. Doch ein solches Curriculum wäre nur ein sportmotorisches Curriculum und würde als Gemeinsamkeit für alle Sportprofile ebenfalls zu kurz greifen. Dafür sind mehrere Gründe namhaft zu machen.

Zunächst muß im Rückgriff auf die dargelegten Reformtendenzen in den schulischen Regelsystemen (vgl. Kap.1.3, S.21ff.) festgehalten werden, daß die eigenmotorische Leistung weit weniger für den Abschluß eines sportberuflichen Bildungsgangs bedeutsam ist als (noch) für das Leistungsfach Sport der gymnasialen Oberstufe. In beiden Regelsystemen ist aber die sportpraktische und sporttheoretische Unterweisung anzutreffen, so daß für eine akzentuierungsspezifisches Angebot aller Sportprofile auch mindestens beide Bereiche berücksichtigt werden müssen. Weiterhin müßte in anbetracht der curricularen Forderung für ein Leistungsfach Sport nach der stärkeren Verknüpfung von sportpraktischer und sporttheoretischer Unterweisung auch ein solches integriertes Angebot im Vordergrund stehen. Und für das sportpraktische Unterrichtsangebot im akzentuierungsspezifischen Curriculum für alle Sportprofile könnte nicht die Optimierung sportmotorischer Fertigkeiten als Ziel im Vordergrund stehen, weil nach Maßgabe der zu verzeichnenden Reformtendenzen eine Relativierung dieses Gedankens Platz greift, zum Beispiel durch

das Angebot pflegerisch-therapeutischer Inhalte für Sportberufe und durch Bestrebungen in der gymnasialen Oberstufe, anstelle von 'Ergänzungssportarten' von 'Ergänzungssport' zu sprechen. Ein akzentuierungsspezifisches Curriculum muß also

- ein sportpraktisches und sporttheoretisches Themenspektrum umfassen, ohne eine bestimmte Auswahl und Gewichtung zugunsten eines Sportprofils vorzunehmen
- eine Einführung in ein breites Feld von Sportpraxis und verschiedene sportberufliche Tätigkeitsfelder sowie eine Orientierung über die verschiedenen Bereiche der sporttheoretischen Arbeitsfelder sichern.

Dabei muß aber, wenn eine Zergliederung und unüberschaubare Ausweitung des Unterrichts vermieden werden soll, eine solche Einführung zugleich auf zentrale Gegenstandsbereiche eines Lernfeldes Sport bezogen werden, die für alle Sportprofile noch gemeinsam sind.

Zur Realisierung dieser Konstruktionsbedingungen wäre der naheliegende Schritt denkbar, die bisherigen sportberuflichen Ausbildungsgänge und den Lehrplan für das Leistungsfach der gymnasialen Oberstufe miteinander zu vergleichen und eine Querschnittsumme von sportpraktischen und sporttheoretischen Inhalten zu ermitteln, die für alle sportbezogenen Bildungsgänge gelten würden. Eine solche Ausgrenzung eines gemeinsamen Stoffkataloges ließe sich zwar herstellen, ergäbe jedoch keine Perspektive für die curriculare Planung des akzentuierungsspezifischen Curriculum. Denn nach wie vor würde ein didaktischer Anhaltspunkt als einigendes Prinzip für die Strukturierung sportpraktischer und sporttheoretischer Unterweisung fehlen. Zudem würde der so ermittelte gemeinsame Stoffkatalog aller Profile noch nicht Aufschluß geben, welche Zielsetzungen mit ihm verbunden sein sollen. Hier liegt die Grenze eines solchen Verfahrens, weil der Ausweis eines gemeinsamen Stoffkataloges unterschiedliche Zielperspektiven durchaus offen hält (Mißachtung des Implikationstheorems). Für die didaktische Strukturierung des akzentuierungsspezifischen Curriculum der Sportprofile muß

folglich nach einer Orientierung gesucht werden, die über die Errechnung simpler Stoffkataloge hinausweist. Für eine solche curriculare Aufgabenstellung liegt es nahe, in der sportpädagogischen Curriculumforschung eine Hilfestellung zu vermuten. Aber die sportpädagogische Curriculumforschung hat sich bisher weit mehr mit der Rezeption und Adaptation von allgemeinen Curriculumstrategien und -Modellen beschäftigt (vgl. dazu Sportwissenschaft H.2 / 1971; JOST 1973) als auf die schulpraktisch gegebenen Reformen wie z.B. die Einführung des Leistungsfaches Sport reagiert bzw. dafür sportdidaktische Hilfestellungen angeboten. Die Problemvielfalt bei der Rezeption und Verarbeitung der allgemeinen Curriculumforschung für sportpädagogische Fragestellungen verhinderte es, auf die schulpraktisch tatsächlich vorhandenen Problemstellungen des Sportunterrichts in der Sekundarstufe II einzugehen bzw. diese Fragestellungen als Orientierungspunkte für eine Auseinandersetzung mit dem Diskussionsstand der allgemeinen Curriculumforschung zu nehmen. So gesehen, ist die ernüchternde Bilanz der sportpädagogischen Curriculumforschung (vgl. LANGE 1975) nicht überraschend. Gleichwohl nötigt sie dazu, für einen Neubeginn wieder dort anzuknüpfen, wo die der sportpädagogischen Curriculumsdiskussion vorhergehende sportdidaktische Diskussion ihr jähes Ende fand: Strukturelemente, Strukturmerkmale, Strukturprinzipien oder Grundformen usw. der allgemeinen Fachdidaktik für eine ihr entsprechende unterrichtliche Planung zugänglich zu machen und nicht von ihr nahezu losgelöst im fachdidaktischen und fachmethodischen Bereich der einzelnen Sportarten zu verbleiben. Wenn ein pragmatischer, das heißt ein auf die Schulsportwirklichkeit bezogener Neuanfang sportdidaktischer Curriculumforschung notwendig wird, weil die bisherige Diskussion kaum konstruktive Hilfen für den Sportunterricht bietet, dann ist auch die Vermutung, die bisherigen Ergebnisse der sportpädagogischen Curriculumforschung können für die Strukturierung des akzentuierungsspezifischen Curriculums eine Hilfestellung leisten, falsch. Damit wird nicht bestritten, sie zeitige keine zu berücksichtigenden Ergebnisse. So ist z.B. der warnende Hinweis vor einer voreiligen

Operationalisierung und Hierarchisierung von Lernzielen und Lerninhalten für den Sportunterricht hilfreich (vgl. HECKER 1971, GRUPE 1971) - ein Schlüssel für die Strukturierung des akzentuierungsspezifischen Curriculum für Sportprofile liefert diese Diskussion indessen nicht. Vielmehr könnte umgekehrt die sportdidaktische Curriculumforschung für ihren neuen Anfang durch die bezeichnete didaktisch-curriculare Aufgabenstellung einen Impuls erhalten als daß sie dieses Problem lösen hilft.

Für die didaktisch-curriculare Strukturierung des Curriculum für alle Sportprofile wird deshalb der Versuch unternommen, unmittelbar an Kriterien der bei der Curriculumsdiskussion vergessenen Sportdidaktik anzuknüpfen. Als didaktische Kriterien, die von dem Kontroversdenken in "anthropozentrische" und "objektivistische" sportdidaktische Positionen nicht betroffen sind, und im Grunde von jedem Vertreter innerhalb dieser Ansätze trotz der vorhandenen Nuancierungen berücksichtigt werden können Bewegung und Spiel genannt werden (vgl. dazu: BERNETT 1971). Und in der Tat verweisen alle sportberuflichen Tätigkeiten auf "Bewegung" und "Spiel" und verweisen auch die verschiedenen Querschnittsfelder der für die Sportprofile zentralen Wissenschaftsdisziplin Sportwissenschaft mit ihren unterschiedlichen Zugriffen auf die Behandlung dieser Themen. Beide fachdidaktischen Kriterien werden deshalb als eine Orientierungshilfe für die Strukturierung des Unterrichtsangebots im akzentuierungsspezifischen Curriculum gewählt. Sie bieten die Möglichkeit, die Gemeinsamkeiten in der sportpraktischen und sporttheoretischen Ausbildung aller Sportprofile zu gruppieren. "Bewegung" und "Spiel" können als die das sportpraktische und sporttheoretische Angebot einigenden Prinzipien angesehen werden, die auch beide Unterrichtskomplexe miteinander verknüpfen können. Damit ist für den sporttheoretischen Unterricht gleichsam ein Themenkomplex benannt, an dem die unterschiedlichen Zugriffe sportwissenschaftlicher Arbeitsfelder (z.B. Sportbiologie, Sportpädagogik usw.) auf ein gemeinsames Thema verdeutlicht werden können, ohne dabei die Anbindung an den sportpraktischen Unterricht zu verlieren. Denn gerade darin lag und liegt bis heute die curriculare Schwierigkeit einer Verknüpfung sportpraktischer und sporttheoretischer Unter-

weisung in der gymnasialen Oberstufe: Bei der Einführung in das Fach "Sport" mit seinen verschiedenen Querschnittsfeldern nicht die Verbindung mit dem sportpraktischen Unterricht zu verlieren.

Die im Theorie-Unterricht themenbezogene Einführung in die verschiedenen sportwissenschaftlichen Querschnittsfelder will gerade nicht das Spektrum etwa eines Faches "Sportbiologie" oder "Sportpädagogik" dem Schüler nahe bringen, sondern die unterschiedlichen Zugriffe solcher sportwissenschaftlicher Arbeitsfelder auf ein gemeinsames Thema verdeutlichen. Damit soll die kritisierte Abbilddidaktik in einem sporttheoretischen Unterricht verhindert werden (vgl. Kap. 1.3.1., S.32ff) und zugleich die Möglichkeit einer curricularen Verzahnung mit dem sportpraktischen Unterricht offengehalten werden. Würde nämlich die sporttheoretische Unterweisung im akzentuierungsspezifischen Curriculum jeweils den bisher vorfindbaren Sachstrukturen eines Querschnittsfeldes nachfolgen, dann würde die geforderte curriculare Verbindung mit praktischem Sportunterricht geradezu behindert. Sporttheoretischer Unterricht und sportpraktischer Unterricht würden sich voneinander entfernen. Der den Sachstrukturen innerhalb eines Querschnittsfeldes nachfolgende Unterricht bliebe außerhalb des sportpraktischen Erfahrungsfeldes des Schülers und seine sportpraktischen Erfahrungen blieben ohne die notwendige theoretische Aufbereitung und Vertiefung. Für die Themenfindung des sportpraktischen Unterrichts im akzentuierungsspezifischen Curriculum müssen die Kriterien "Bewegung" und "Spiel" so zu einem Thema ausgelegt werden, daß sie ein breites Feld an Sportpraxis erfassen und noch keine Gewichtung zugunsten einer Sportart vornehmen. Wie der sporttheoretische Unterricht das Ensemble sportwissenschaftlicher Arbeitsfelder verdeutlichen soll, so soll die sportpraktische Unterweisung die Vielfalt der strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten von "Bewegung" und "Spiel" darstellen. Schließlich ist bei der Themenspezifi-

zierung von 'Bewegung' und 'Spiel' zu einem Kurspaket für das akzentuierungsspezifische Curriculum natürlich auf die jeweils komplementäre Ergänzung von sportpraktischer und sporttheoretischer Unterweisung zu achten: Verzweigungen zwischen Sportpraxis und Sporttheorie müssen bei der Themensetzung der Kurse berücksichtigt werden. So umfaßt das akzentuierungsspezifische Curriculum zwei sportpraktische Kurse: Einen Kurs 'Bewegungsstrukturen', der die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Lauf, Sprung, Wurf und anderen Strukturmerkmalen anhand mehrerer Sportarten verdeutlichen soll, einen Kurs 'Rückschlagspiele', der die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kleinen Spielen, Großen Spielen, Individual- und Mannschaftsspielen verdeutlichen soll. Diese beiden praktischen Kurse sind verzahnt mit zwei theoretischen Kursen: Ein Kurs 'Muskulararbeit' führt themenzentriert in die Bereiche Bewegungslehre, Biomechanik und Sportbiologie ein unter Bezugnahme auf die verschiedenen Bewegungsstrukturen der Sportarten und Prozesse des Bewegungsapparates bei deren Vollzug, ein Kurs 'Sportspiel' führt themenzentriert in die Bereiche Sportpädagogik, Sportpsychologie und Sportsoziologie ein unter Bezugnahme auf die verschiedenen Spiele, Spielideen, Regelwerke und der Rollenverteilungen in einem Spiel mit der Thematisierung der dabei gesammelten unterrichtlichen Erfahrungen.

Das akzentuierungsspezifische Curriculum verlangt neben der themenzentrierten Einführung in das Leitfach Sport mit seinen sportwissenschaftlichen Arbeitsfeldern aber noch einen zweiten didaktischen Bezugspunkt. Neben dem Bekanntmachen mit dem für alle Sportprofile zentralen Leitfach Sport ist eine Orientierung am Berufsfeld Sport erforderlich. Denn gerade die zu verzeichnenden Krisen in den sportberuflichen Ausbildungskonzeptionen (vgl. Kap. 1.3.2, S.39ff) verlangen nach einer Entspezialisierung im Berufsfeld Sport um die Erweiterung auf mehrere pädagogische und soziale Tätigkeitsfelder. Das gilt im Grunde für alle Sportprofile, gleichwohl eine profilspezifische Spezialisierung auf bestimmte Tätigkeitsfelder unabdingbar sein wird. Da aber die Sportberufe insgesamt - wie bereits dar-

gelegt - auf erzieherische, helfende und vorbeugende Tätigkeiten verwiesen sind, wäre es nur folgerichtig, dieses Tätigkeitsspektrum auch für alle Sportberufe berufs- und fachspezifisch zu vertiefen. Denn es wäre sicherlich unverantwortlich bei aller möglichen Spezialisierung von Sportberufen auf bestimmte berufliche Tätigkeiten, deren gemeinsamen Zusammenhang nicht zu thematisieren und die nötige Kooperationsfähigkeit zwischen Sozialberufen nicht für die Sportberufe noch weiter zu vertiefen. Wenn Sportprofile in einem Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" integriert sind und es

eine gemeinsame sozialberufliche Grundbildung für alle Sozialberufe gibt, in der allgemeine erzieherische, helfende und vorbeugende Maßnahmen und Problemstellungen von Sozialberufen dargelegt werden, dann wäre es aus der Sicht eines Berufsfeldes Sport nur konsequent, diesen Unterricht fach- und berufsspezifisch auch zu vertiefen. Das hieße, die sozialberufliche Grundbildung hätte eine didaktisch-curriculare Funktion für das akzentuierungsspezifische Sportcurriculum und würde gleichsam dort fortgesetzt - auf sportberufliche Aufgabenstellungen und Zielsetzungen zugespitzt.

Deshalb enthält jedes Sportprofil ein Fundamentum, das diese berufspragmatischen Aspekte für alle Sportprofile umfaßt, und für Sportprofile das Gesamt von erzieherischen, helfenden und vorbeugenden Tätigkeiten für ihre berufliche Praxis sichert. Ab Klasse 11.2 bis zu Klasse 13.2 vertieft das "Fundamentum" die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung fach- und berufsspezifisch. In der Klasse 11.2 wird der dritte Grundbildungskurs, der vorbeugende Aspekt sozialberuflicher Tätigkeiten thematisiert, mit einem Leitthema 'Bewegung und Gesundheit' fortgesetzt. In der Klasse 12 eines jeden Sportprofils werden erzieherische und unterrichtliche Aspekte im Sport in zwei Kursen thematisiert (Fortsetzung des ersten Grundbildungskurses) und in der Klasse 13 werden ebenfalls in zwei Kursen die Themen 'Rehabilitation und Therapie' im und mit Sport behandelt (Fortsetzung des zweiten Grundbildungskurses). Das "Funda-

mentum" ist als Teil des akzentuierungsspezifischen Sportcurriculum entsprechend der didaktischen Zielsetzung des Sportunterrichts in der Sekundarstufe auf eine Verzahnung von theoretischem und praktischem Lernen verwiesen - auch darin ist eine Fortsetzung der Unterrichtsprinzipien für das Curriculum der sozialberuflichen Grundbildung zu sehen.

4.3 Ein Beispiel für ein profilspezifisches Curriculum - das doppeltqualifizierende Sportprofil "Freizeitsport- leiter VZ/Sport AHR"

Für ein auf einen bestimmten Abschluß bezogenes Sportprofil müssen zunächst die in den vorhergehenden Kapiteln ausgeführten Hinweise und Konstruktionsempfehlungen berücksichtigt werden.

Zunächst muß geprüft werden, ob die schon angesprochene Doppelqualifikation in einem Lernfeld Sport sinnvoll und möglich ist. Welche Qualifikationskombination zwischen einem studienbezogenen Abschluß im Sport und einem berufsqualifizierenden Abschluß wäre möglich (4.3.1)?

Weiterhin stellt sich die Frage, unabhängig von der Beantwortung ob eine Doppelqualifikation möglich ist, wie das geforderte didaktische Kriterium der Kollegscheule nach "Wissenschaftspropädeutik" im Sportunterricht realisiert werden kann. Die Beantwortung dieser Frage stellt sich natürlich bei einem studienbezogenen Abschluß umso dringlicher, da bisher im Rahmen des Leistungsfaches Sport dieses Problem nur unzureichend bearbeitet worden ist (vgl. Kap. 1.3.1, S. 30ff.) und für ein zu entwickelndes studienbezogenes Sportprofil als Aufgabenstellung dementsprechend gefordert wurde (vgl. Kap. 1.4, S. 45f.) Es bleibt mithin zu prüfen: was sind didaktische Kriterien wissenschaftspropädeutischer Sportunterrichts (4.3.2)?

Die Prüfung, welchen Zielen der sportpraktische Unterricht folgen soll, ist ein weiterer Punkt für ein studienbezogenes Sportprofil. Denn die einseitige Festlegung auf sportmotorische Leistungsoptimierung als primäres Unterrichtsziel des sportpraktischen Unterrichts im Leistungsfach Sport wurde als eine didaktisch nicht begründete - gleichwohl durch die Entwicklung des Schulsports nahegelegte und erklärbbare - Zielgröße kritisiert (vgl. Kap. 1.3.1, S. 34

Eine Erweiterung der Zielsetzung sportpraktischen Unterrichts würde dabei die angesprochenen organisatorischen Revisionen im Leistungsfach Sport didaktisch-curricular mit der Relativierung des Optimierungsgedankens weiterverfolgen und an sich abzeichnende Reformtendenzen der Fachdidaktik anknüpfen. Es werden zusätzliche didaktische Zielpunkte vor allem dann erforderlich, wenn ein doppeltqualifizierender Abschluß erreicht werden soll, weil ein sportberuflicher Abschluß nicht durch einen sportpraktischen Unterricht erreicht werden kann, der vornehmlich auf eigenmotorische Leistungsverbesserung ausgerichtet ist. Das belegen schon die traditionellen Ausbildungskonzeptionen von Sportberufen ohne Einflüsse von Reformimpulsen. Didaktische Zielpunkte für den sportpraktischen Unterricht sind aber noch aus einem anderen Grunde notwendig: Wie durch den Hinweis auf wissenschaftspropädeutische Kriterien für den Sportunterricht Richtpunkte für die Didaktik der sporttheoretischen Unterweisung gegeben werden müssen, so müssen andererseits didaktische Kriterien für den sportpraktischen Unterricht benannt werden. Ohne die Berücksichtigung beider Komplexe verliert die Rede von der Verzahnung sportpraktischer und sporttheoretischer Unterweisung ihre didaktische Legitimation. Blicke die Frage: auf welche didaktischen Zielpunkte ist der sportpraktische Unterricht verwiesen (4.3.3)?

Schließlich müssen, wenn die schulpraktische Realisierung eines studienbezogenen bzw. doppeltqualifizierenden Sportprofils aussichtsreich sein soll, auch Bedingungen berücksichtigt werden, die als bildungspolitische Faktoren den Reformprozeß stets beeinflussen und mögliche Innovationspielräume eingrenzen. Sie determinieren den Spielraum für didaktisch-curriculare Reformen, indem z.B. gültige Bestimmungen für die schulischen Regelsysteme übernommen werden müssen oder Traditionsverfestigungen innerhalb von Schulfächern ein Konfliktpotential darstellen, wenn diese ange-tastet werden, Wiederum andere Reformbemühungen können auf dem legalen Entscheidungswege schlicht verloren gehen.

Die Kette der Verhinderungsmöglichkeiten und Restriktionsursachen für Reformen ließe sich fortsetzen. Einige sind antizipierbar, andere jedoch stellen sich erst im Reformprozeß selbst ein, indem sie im nachhinein erst gesetzt werden und verändern so das Produkt. Für ein studienbezogenes Sportprofil müssen allgemeine Pflichtbindungen und fachspezifische Pflichtbindungen für das Abitur berücksichtigt werden (4.3.4).

4.3.1 Doppelqualifikation im Sport?

Doppelqualifikation bezeichnet den Abschluß von zwei Qualifikationen, die mit dem Abschluß eines Schwerpunktprofils erreicht werden können. Es gibt solche Abschlüsse auf mehreren Qualifikationsstufen in der Kollegschule (vgl.

KNW 1976 , S.244ff). Eine davon ist die Qualifikationskombination, wie sie die Integration von Allgemein- und Berufsbildung unmittelbar nahelegt: Mit einem studienbezogenen Abschluß, dem Abitur, wird gleichzeitig ein Berufsabschluß bzw. eine Teilqualifikation erworben. Eine solche Doppelqualifikation gibt es in mehreren Schwerpunkten: Zum Beispiel im Schwerpunkt 1 'Mathematik/Philosophie' mit dem Profil 'Vermessungstechniker VZ/Mathematik AHR', im Schwerpunkt 2 'Naturwissenschaften' mit dem Profil 'Physikalischer Assistent VZ/Physik AHR'. Ebenso werden solche Schwerpunktprofile in anderen Schwerpunkten wie 'Elektrotechnik' und 'Wirtschaftswissenschaften' angeboten. Im Schwerpunkt 15 'Erziehung und Soziales' gibt es die Doppelqualifikation 'Erzieher VZ/ Erziehungswissenschaft AHR'. Hier konnte das Leistungsfach 'Pädagogik' der gymnasialen Oberstufe mit einem traditionellen sozialen Beruf curricular integriert werden. Es ist naheliegend zu prüfen, ob eine vergleichbare Qualifikation auch im Lernfeld Sport möglich ist. Wenn sie möglich sein sollte, ist sie dann aber auch sinnvoll? Welche Zielsetzungen werden mit einer möglichen Doppelqualifikation im Sport verfolgt?

Eine Doppelqualifikation im Sport soll, wie für andere Fächer in anderen Schwerpunkten auch, mit dem Abitur gleich

zeitig die Möglichkeit für eine direkte Berufsausübung bieten. Ebenso soll dem Schüler, der einen bestimmten Berufsabschluß anstrebt, die Anrechenbarkeit seines Bildungsganges gesichert werden, sollte er sich für die Fortsetzung seiner Ausbildung bzw. für das Nachholen der Allgemeinen Hochschulreife entscheiden. Solche Anrechnungs- bzw. Verrechnungsmöglichkeiten bietet das Regelsystem nicht: Sportberufe sind in einer Sackgasse; ein Durchstieg zu Hochschulabschlüssen oder die Berechtigung zum Hochschulbesuch unter Beibehaltung und Fortsetzung des vorhergehenden zentralen Ausbildungsinhalts "Sport" ist nicht möglich. Andererseits zeigt sich schon heute trotz des auf einige Jahre hinaus noch zu verzeichnenden Defizits von Sportlehrern an allgemeinbildenden und vor allem berufsbildenden Schulen, daß auch Sportlehrer vom Einstellungsstop für Lehramtsanwärter betroffen sind und Sport in der Zwischenzeit zu einem "harten" Numerus-clausus-Fach geworden ist. Andererseits steigt aber in vielen sozialen Bereichen unserer Gesellschaft die Nachfrage nach Bewegung, Spiel und Sport im Rahmen pädagogischer, helfender und vorbeugender Maßnahmen. Eine sportberufliche Qualifizierung für außerschulische, soziale Arbeitsfelder bietet dem Abiturienten nicht nur eine zusätzliche Alternative zu einem Studium, sondern sichert zugleich dem Schüler mit einem sportberuflichen Abschluß im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" mehrere pädagogische und soziale Tätigkeitsfelder als dies im Regelsystem des berufsbildenden Schulwesens der Fall ist. Ebenso bleibt der Durchstieg für eine weitere Qualifizierung ohne notwendigen Wechsel des einmal gewählten Leitfaches "Sport" offen. Mit solchen Perspektiven gewinnt eine Doppelqualifikation im Sport ihren Sinn: sie öffnet neue hauptberufliche Beschäftigungsmöglichkeiten im Berufsfeld Sport und überwindet die bisher zu enge sportberufliche Ausbildung; sie setzt neue sportberufliche Akzente und bietet so nebenbei eine Möglichkeit zur Entschärfung der Probleme bei der Zulassung zu einem Studium und der späteren beruflichen Beschäftigung.

Für die curriculare Auslegung eines doppeltqualifizierenden Sportprofils ist zu prüfen, welche Qualifikationskombinationen von Abschlüssen überhaupt möglich sind: Welcher bisherige sportberufliche Abschluß auf der Sekundarschulebene ist mit dem studienbezogenen Abschluß in einem Leistungsfach

Sport integrierbar, um ein doppeltqualifizierendes Schwerpunktprofil zu entwickeln?

Zur Feststellung, welcher sportberufliche Ausbildungsgang dafür in Frage kommt, können die sportberuflichen Ausbildungsgänge mit dem Lehrplan Sport der gymnasialen Oberstufe in Form einer Deckungsanalyse miteinander verglichen werden (vgl. dazu: SCHMIEL 1972, PETRY 1974). Von allen sportberuflichen Ausbildungsgängen weist nach einer solchen Deckungsanalyse der Ausbildungsgang zum 'Sportlehrer im freien Beruf' mit dem Lehrplan des Leistungsfaches Sport NW die größte Gemeinsamkeit auf (vgl. LUBELEY u.a. 1976). Dieses Ergebnis ist aber nur vordergründig überraschend: Das Curriculum des Leistungsfaches Sport ist in seiner bisherigen Strukturierung dem Sportlehrerstudium an den Hochschulinstituten vergleichbar. Gängige Ausbildungsinhalte in der Sportpraxis und Sporttheorie der Sportlehrerbildung sind auf Sekundarschulniveau modifiziert und für den Sportunterricht an die formale Struktur der gymnasialen Oberstufe angepaßt worden. Bei dem Ausbildungsgang zum 'Sportlehrer im freien Beruf' ist dieser Sachverhalt ganz ähnlich. Wie bereits erwähnt, ist die Ausbildung im Land NRW mit der Bezeichnung 'Fachsportlehrer' für eine bestimmte Sportart bzw. 'Sportlehrer für Freizeitpflege' belegt (vgl. dazu: Kap. 1.3.2, S.42ff.) Wie die 'Schwerpunkt^{so}sportart' im Lehrplan des Leistungsfaches Sport steht auch in der Ausbildung zum 'Fachsportlehrer' eine bestimmte Sportart im Vordergrund der sportpraktischen Ausbildung. Die Gemeinsamkeiten zwischen dem berufsqualifizierenden Bildungsgang 'Fachsportlehrer' und dem studienbezogenen Bildungsgang 'Leistungsfach Sport' sind auch auf anderen Gebieten deshalb so groß, weil auch die Ausbildung zum 'Fachsportlehrer' sich an der Struktur der Hochschulausbildung von Dipl.-Sportlehrern orientiert. Bei gleicher Orientierung dieser Bildungsgänge an der Hochschulausbildung von Sportlehrern, ist die große Durchschnittsmenge gemeinsamer Ausbildungsinhalte nicht verwunderlich.

An diesem Beispiel zeigt sich nebenbei der Stellenwert von Deckungsanalysen und die Leistungsfähigkeit, die ihnen nur zugeschrieben werden kann: Sie können Gemeinsamkeiten er-

rechnen, aber keine curriculare Perspektive geben. Sie prüfen, ob eine Kombination von Qualifikationsstufen und -abschlüssen nach gültigen Pflichtbindungen stofflich möglich ist, ohne selbst schon die Richtschnur für ihre curriculare Integration zu enthalten. Eine Doppelqualifikation, die allein nach Maßgabe von Deckungsanalysen erfolgt, kann lediglich gemeinsame Pflichtbindungen ausweisen. Das ist aber gerade für ein Lernfeld Sport sehr problematisch. Denn ein doppeltqualifizierendes Schwerpunktprofil, das lediglich diese gemeinsamen Ausbildungsinhalte addiert, eröffnet nämlich keine realistische Berufsperspektive, weil die Schwierigkeiten der beruflichen Einsatzmöglichkeit von 'Fachsportlehrern' vor allem auf die zu enge Ausbildungskonzeption zurückgeführt werden muß. Ihre Anlehnung an die Dipl.-Sportlehrer- und Trainerausbildung verringert die Berufschancen eines 'Fachsportlehrers', weil die Ausbildung und der Berufsabschluß eben keine attraktive Alternative zur Dipl.-Sportlehrer- und Trainerausbildung bietet. Jedoch für andere berufliche Einsatzorte, in denen die Konkurrenzsituation zum Dipl.-Sportlehrer und Trainer nicht gegeben ist, bietet die Ausbildungskonzeption zum 'Fachsportlehrer' keine adäquate Qualifizierung bzw. ist das Wahlangebot 'Freizeitpflege' viel zu gering angelegt. Für eine notwendige

konzeptionelle Neuorientierung der Ausbildung, die beispielsweise an dem Aspekt 'Freizeitpflege' ansetzen könnte, geraten aber solche möglichen Anknüpfungspunkte aus dem Blickfeld. Denn eine Deckungsanalyse kann solche Bezugspunkte nicht ermitteln, weil sie gerade nicht deckungs-⁻gleich mit dem Leistungsfach Sport sind. Schon im Resultat einer Deckungsanalyse zweier Ausbildungsgänge das Curriculum für eine Doppelqualifikation im Sport zu sehen, hieße, eine realistische hauptberufliche Beschäftigungsmöglichkeit im Sportberuf erneut zu verhindern, weil die ^{zu}reformierende Ausbildung zum 'Fachsportlehrer' nur erneut festgeschrieben würde.

In einem solchen Fall geriete eine Doppelqualifikation im Sport zum Selbstzweck - Abiturienten würden ein Zertifikat für

eine Berufsausübung erhalten, die nur die Aufbesserung ihres Taschengeldes erlauben würde.

Eine Doppelqualifikation im Sport mit einer tatsächlichen Berufsperspektive verlangt ein neues Curriculum, das Qualifikationen für ein breites sportberufliches Tätigkeitsfeld vermittelt, wie es bereits mit dem 'Fundamentum' angesprochen worden ist. Bewegung, Spiel und Sport unter einer erweiterten pädagogischen und sozialen Zielsetzung gestellt bieten dabei auch Berufschancen in den traditionellen Beschäftigungsorten 'Verein' und 'Verband'. Denn die zu verzeichnenden Reformen in der Vereins- und Verbandsarbeit verlangen gerade heute eine erweiterte sozialpädagogische und sportpädagogische Qualifizierung.

4.3.2 Wissenschaftspropädeutischer Sportunterricht - was ist das?

Die Einsicht, die zentrale Forderung der KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe nach der Vertiefung des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts auch an das Curriculum 'Leistungsfach Sport' zu stellen, ist nicht neu. Gleichwohl ist die sich daraus ergebende Aufgabenstellung für den Unterricht im Leistungsfach Sport bisher kaum didaktisch bearbeitet worden. Entweder ist es bei Hinweisen auf diese noch ungelöste Problemstellung geblieben (vgl. MEINBERG 1974) oder es wird vor einem möglichen Mißverständnis gewarnt, nurmehr den sporttheoretischen

Unterricht für ein Leistungsfach Sport zuzulassen (vgl. KURZ 1974). Kennzeichnend für den unbewältigten Problemkomplex 'Wissenschaftspropädeutischer Sportunterricht' mag das Ergebnis einer Lehrerumfrage sein: Nahezu 28 % der befragten Lehrer sahen allein im Angebot sporttheoretischen Unterrichts schon die Einlösung von 'Wissenschaftspropädeutik' (vgl. BÖHNER 1977). Daß ein solches Verständnis zu kurz greift, bedarf keiner weiteren Begründung. Schließlich würde sich die Forderung nach wissenschaftspropädeutischem Unterricht in den Fächern der Oberstufe schlicht erübrigen, weil der Unterricht in den ande-

ren Fächern ohnehin "theoretischer" Unterricht ist.

Ist das Thema "Wissenschaftspropädeutischer Sportunterricht" noch keiner weiteren Analyse unterzogen worden, so sind andererseits in den (spärlichen) Unterrichtsmaterialien für den Theorie-Unterricht im Leistungsfach Sport Hinweise auszumachen, die auf das jeweilige Verständnis von Wissenschaftspropädeutik verweisen.

Dabei schälen sich zwei Merkmale wissenschaftspropädeutischen Unterrichts heraus:

- (1) HERLINGHAUS sieht die Realisierung der Forderung nach wissenschaftspropädeutischem Unterricht in der unterrichtlichen Unterweisung von allgemeinen Methoden, Techniken und Arbeitsweisen wie z.B. mit Lexika umgehen, Karteikästen anlegen usw. (vgl. HERLINGHAUS, 1976, S.145ff.) MARTIN u.a. wollen demgegenüber nicht allgemeine, sondern sportwissenschaftliche Methoden, Techniken und Arbeitsweisen als wissenschaftspropädeutische Elemente vermitteln. Als ein Anwendungsgebiet wählen sie dafür z.B. die 'Phasenstruktur der Bewegung' (vgl. MARTIN u.a., 1977 Bd. II, S. 9 ff.). Hier zeigt sich im Verständnis von wissenschaftspropädeutischem Unterricht eine gewisse Parallele zu den Vorstellungen von CHRISTMANN/SALADIN (1977). Neben diesen, wohl eher instrumentell zu bezeichnenden Aspekten von Wissenschaftspropädeutik, ist eine zweite Bedeutungsebene zu verzeichnen.
- (2) Die Heftreihe 'Thema: Sport' (vgl. QUANZ u.a. 1975ff.) ist als eine Materialsammlung für den Theorie-Unterricht konzipiert und weiß sich dem 'Prinzip Wissenschaftspropädeutik' verpflichtet (vgl. Klappentext in den einzelnen Heften). Indessen ist nicht genau zu erkennen, in welcher Weise dieses Prinzip für die Anlage und für die Aufbereitung der in diesen Heften behandelten Themenstellungen maßgeblich geworden ist. Es kann aber vermutet werden, daß das 'Prinzip Wissenschaftspropädeutik' durch einen Hinweis negativ ausgegrenzt worden ist: keine systematische Einführung in die Sportwissenschaft zu leisten. In der Tat sind die einzelnen Hefte nicht streng einem Arbeitsgebiet bzw. Querschnittsfeld der Sportwissenschaft zuzuweisen, sondern versuchen die Themenstellun-

gen wie z.B. 'Sport und Aggression' in einer interdisziplinären Fragestellung zu behandeln. Neben diesem Kennzeichen, wissenschaftspropädeutischen Sportunterricht offensichtlich nicht als einen Unterricht nach sportwissenschaftlichen Querschnittsfeldern und deren Themenbereiche zu verstehen, tritt ein zweites Merkmal hinzu: Der Schüler soll bei der Behandlung der Themen Alltagserfahrungen der Sportwirklichkeit einbeziehen und vor allem die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen sportwissenschaftlichen Erklärungsversuche und Ansätze bei der Behandlung eines bestimmten Themas wie z.B. 'Sport und Aggression' kennenlernen. Damit scheint ein Aspekt von wissenschaftspropädeutischem Sportunterricht greifbar zu sein, der den Zielen wissenschaftspropädeutischen Lernens in der Kollegschule nahe kommt (vgl. dazu: Kap. 1.1, S. 10).

Wissenschaftspropädeutischer Sportunterricht, so ließe sich in einem ersten Resümee festhalten, muß also neben der bloßen Vermittlung von sportwissenschaftlichen Methoden, Techniken und Arbeitsweisen auch deren kritische Relativierung leisten und dafür ein interdisziplinäres Unterrichtsarrangement wählen, das eine Aufgliederung nach Querschnittsfeldern einer Sportwissenschaft vermeidet. So lange beides nicht eingelöst und miteinander verknüpft wird, muß der Kritik von BERGNER zugestimmt werden :

"Die für das Leistungsfach Sport bestehende Forderung nach Wissenschaftspropädeutik kann weder durch unstrukturierte Übernahme von Themen der universitären Sportwissenschaft noch durch den Hinweis auf Arbeitsmethoden allein eingelöst werden" (BERGNER 1977, S. 296).

Für die curriculare Auslegung eines doppeltqualifizierenden Sportprofils ist zweifellos das Resümee zum wissenschaftspropädeutischen Sportunterricht konstruktiv aufzunehmen. Es bleibt aber nach wie vor die Frage ungeklärt, inwieweit die genannten Aspekte für den wissenschaftspropädeutischen Sportunterricht bereits dem allgemeinen Auftrag nach wissenschaftspropädeutischem Lernen in der gymnasialpädagogischen Tradition entsprechen. Vielleicht sind

in der gymnasial-pädagogischen Tradition wissenschaftspropädeutischen Lernens Aspekte zu berücksichtigen, die bisher bei der Thematisierung wissenschaftspropädeutischen Sportunterrichts noch gar nicht berücksichtigt worden sind. Schließlich ist dieses immerhin als denkbar zu vermutende Defizit nicht unbegründet: Wenn der Sportunterricht traditionell nicht als allgemeinbildend im Bildungsauftrag des Gymnasiums anerkannt worden ist, kann er dann den Ansprüchen, die mit dem wissenschaftspropädeutischen Lernen in der gymnasial-pädagogischen Tradition verknüpft sind, überhaupt gerecht werden? Müßte er davon nicht vielleicht dispensiert werden? Immerhin konnte doch nur die bildungspolitische Gleichstellung des Sports durch die KMK-Reform festgestellt werden und nicht schon die bildungstheoretische Gleichstellung (Kap.1.3.1, S.26f.). Wie ist dann aber die Forderung nach 'Wissenschaftspropädeutik' für den Sportunterricht in der Oberstufe zu verstehen oder einzulösen? Liegt hier eine Inkonsistenz in der zugestandenen bildungspolitischen Gleichstellung vor oder sind hier allgemeine Aspekte für den Unterricht der gymnasialen Oberstufe erhoben worden, die der Sportunterricht vielleicht gar nicht erfüllen kann? Eine Vergewisserung, ob das resümierte Ergebnis zum wissenschaftspropädeutischen Sportunterricht auch tatsächlich das gymnasial-pädagogisch geforderte Kriterium 'Wissenschaftspropädeutik' erfüllen kann, ist sicher notwendig. Eine solche Vergewisserung scheint aber noch aus einem anderen Grunde wichtig zu sein, nämlich um die Spezifika wissenschaftspropädeutischen Lernens aus kollegschulspezifischer Sicht für ein doppeltqualifizierendes Sportprofil zu sichern. Insofern müßte zunächst geklärt werden, wo Übereinstimmungen von wissenschaftspropädeutischem Lernen aus gymnasial-pädagogischer Sicht und kollegschulspezifischer Sicht liegen und welche zusätzlichen Aspekte eventuell für ein doppeltqualifiziertes Sportprofil erforderlich sind. Aus diesem Ergebnis müßten dann entsprechende Konsequenzen für den Sportunterricht gezogen werden.

Dagegen könnte eingewendet werden, eine solche Prüfung sei nicht erforderlich, wenn als Ausgangspunkt gleich die vorhandene Ausdifferenzierung des Kriteriums 'Wissenschaftspropädeutik'

für das Lernen in der Kollegschule genommen würde (vgl. KNW, 1972, S. 28f). Dem muß aber widersprochen werden, Denn diese Erläuterungen zum didaktischen Kriterium 'Wissenschaftspropädeutik' sind nicht fachspezifisch und bieten nur Regulative für die curricular stets noch zu leistende Umsetzung dieser Hinweise für den jeweiligen Unterrichtskomplex. Eine Ableitung fachspezifischer Aspekte aus diesen allgemeinen Hinweisen zur Wissenschaftspropädeutik scheidet curriculummethodologisch aus (vgl. MEYER 1972⁹). Sie könnte keine Sachinformationen enthalten, welche fachlichen Gesichtspunkte für wissenschaftspropädeutischen Unterricht, etwa für den sporttheoretischen Unterricht, zu berücksichtigen sind.

Wissenschaftspropädeutik als Begriff und Zielsetzung des Oberstufenunterrichts hat im Laufe der zu verzeichnenden Reformbestrebungen der letzten ca. 20 Jahre einen gewissen Bedeutungswandel vollzogen. Wissenschaftspropädeutik ist einem engen Fächerkanon, der die Realisierung wissenschaftspropädeutischen Lernens als Studierfähigkeit sichern sollte, entwachsen und hat dabei gerade berufspragmatische Aspekte wissenschaftspropädeutischen Lernens in den Vordergrund gerückt. Ausschlaggebend für die interne Reformierung der gymnasialen Oberstufen waren Schwierigkeiten in den 50er Jahren, wie der zunehmenden Stofffülle Einhalt geboten werden könnte und die Unsicherheit, welche Kriterien weiterhin die Hochschulreife bestimmen sollten. Vertreter der WRK und KMK trafen sich zu mehreren Gesprächen, den sogenannten Tutzingen Gesprächen (1958 bis 1960), deren Ergebnisse maßgeblich von den Vorschlägen WILHELM FLITNERS beeinflusst wurden:

"Das moderne Gymnasium müßte zum Prinzip der älteren *akademie* zurückkehren. Wie diese die *artes liberales* als einen Kanon auffaßte, welcher sprachliche und mathematische Disziplinen, philosophische Propädeutik und sachkundlich-historische Orientierung zu einem Ganzen zusammenfügte, so müßte auch ein moderner Kanon zu vereinbaren sein, welche die analoge Wirkung heute hervorbrächte" (FLITNER 1960, S.39)

Ein solcher Katalog hätte nach Flitner die Aufgabe, in das Verständnis unserer Kultur einzuführen oder wie es Flitner selbst ausdrückt, eine "Initiation in die geistigen Grundrichtungen" anzubahnen.

"Es sind im wesentlichen vier sachliche Gehalte, in welche Einführungen solcher Art notwendig sind, weil sie die unentbehrliche Grundlage aller universitären Studien bilden: Die christliche Glaubenswelt, das philosophisch-wissenschaftliche Problembewußtsein, die exakt-naturwissenschaftliche Methode mit ihrer Macht über die Technik, die politische Welt der Gegenwart in ihrer Wechselwirkung mit der gesellschaftlich-sittlichen Ordnung" (FLITNER 1960, S.59)

Die Initiation in diese vier Sachgehalte des Kanons umschrieb Flitner als "kyklische Grundbildung", die in ihrer Vollständigkeit erst die Maturität bestimmen könnte (vgl. dazu ausführlicher: KUTSCHA 1978). Indessen war damit die Frage, welche Inhalte die Hochschulreife nun ausmachen sollten, noch ungeklärt.

FLITNER stellte unter Auswertung einer Befragung von Hochschullehrern einen zweiten, inhaltlichen "Minimalkatalog" für die Hochschulreife zusammen, den sogenannten "Tutzingers Maturitätskatalog". Im Maturitätskatalog sind inhaltliche Bereiche aufgelistet, die den vier Sachgehalten "kyklischer Grundbildung" korrespondieren:

"Der Minimalkatalog will also nicht einzelne Stoffe, Themen oder Fächer kanonisieren, sondern "Bildungseffekte", die in jeder Stoff- oder Themenauswahl und Fächerkombination gesichert sein müssen, damit ihr Zusammenwirken die Maturität hervorbringe" (SCHEUERL 1962, S.43)

Vor dem Hintergrund der Tutzinger Gespräche und ihrer Ergebnisse (Katalog geistiger Grundrichtungen, Maturitätskatalog) müssen die nachfolgenden KMK-Empfehlungen zur Reformierung der gymnasialen Oberstufe gesehen werden (vgl. dazu ausführlicher: SCHINDLER 1974, HOLZAPFEL 1976).

Mit der "Saarbrücker Rahmenvereinbarung" lockerte die KMK (1960) für die gymnasialen Oberstufen den Pflichtbereich von Unterrichtsfächern durch die Einrichtung sogenannter Wahlpflichtfächer. Je nach Typ der gymnasialen Oberstufe konnten nunmehr bestimmte Fächer in den Primen abgewählt werden. Ein Jahr später (1961) legte die KMK in den "Stuttgarter Empfehlungen" dar, wie im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung die Oberstufe didaktisch und methodisch gestaltet werden sollte

"Der Schüler der Oberstufe soll in das wissenschaftliche Arbeiten propädeutisch eingeführt werden. In der Oberstufe soll die Konzentration auf Unterrichtsgegenstände einiger Fächer erfolgen, um die Gegenstände und Methoden des Faches zu vertiefen. Allerdings darf die Verminderung der Unterrichtsgebiete nicht zur frühen Spezialisierung führen und den Gedanken der geistigen Grundbildung verfälschen" (SCHEUERL 1962, S.165 ff).

Durch diese Reformen wurde wissenschaftspropädeutisches Lernen inhaltlich auf ein Ensemble von Kernpflichtfächern eingeschränkt wie sie der Maturitätskatalog nahelegte und didaktisch auf die vier geistigen Grundrichtungen verpflichtet. Erst diese didaktische Verpflichtung schuf die Möglichkeit, den Inhalts-

kanon durch Wahlpflichtfächer aufzulockern, da alle Fächer auf das gleiche, sie einigende didaktische Prinzip verpflichtet wurden. Einerseits sollte wissenschaftspropädeutisches Lernen in seiner didaktischen Zielsetzung eine Einführung in das Verständnis unserer heutigen Kultur leisten, andererseits aber auch in die wissenschaftlichen Arbeitsweisen und Methoden der den gewählten Unterrichtsfächern korrespondierenden Wissenschaftsdisziplinen einführen. Damit wird die berufspragmatische Funktion wissenschaftspropädeutischen Lernens als Studienvorbereitung angesprochen.

In der sich gegenüber den Tutzinger Gesprächen bildungspolitisch und durch eingeleitete Schulreformen veränderten Situation, schlug der Schulausschuß der WRK 1969 eine Neufassung der Kriterien der Hochschulreife vor. Allgemeine Hochschulreife hieß nicht länger für alle das selbe Lernangebot, wie es der Maturitätskatalog noch forderte. Die WRK unterschied jetzt zwischen "Grundanforderung" und "gehobene Anforderung". Die Grundanforderung war nach wie vor zyklisch angelegt und für alle verbindlich, allerdings inhaltlich gegenüber dem Maturitätskatalog eingeschränkt und nunmehr mit drei sogenannten "Aufgabenfeldern" (sprachlich-literarisch, mathematisch-naturwissenschaftlich und gesellschaftlich-geschichtlich) umschrieben. Der inhaltlichen Einschränkung wissenschaftspropädeutischen Lernens gegenüber dem Maturitätskatalog sollte mit der Wahl von zwei oder drei Gebieten für "gehobene Anforderungen" die Vertiefung der didaktischen Zielsetzung wissenschaftspropädeutischen Lernens folgen. (vgl. Scheuerl 1969). Die KMK griff in ihrer Empfehlung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe 1972 (Bonner Vereinbarung .) auf diesen Vorschlag zurück. Neben den drei Aufgabenfeldern, die mit jeweils einem Abiturfach abgedeckt sein mußten, legte sie weiter ein Minimal-Stundendeputat von Pflichtfächern für die Klassen 12 und 13 fest (Mathematik, Deutsch, Fremdsprache, Naturwissenschaft). Für die "gehobene Anforderung" zur Vertiefung des wissenschaftspropädeutischen Lernens müssen sogenannte fünf-bis sechs-stündige "Leistungsfächer" gewählt werden. Ein Leistungsfach muß entweder eine Naturwissenschaft, eine Fremdsprache oder Mathematik sein.

Das zweite Leistungsfach zur Vertiefung des wissenschaftspropädeutischen Lernens kann ein beliebiges Fach sein, d.h. auch ein Fach außerhalb der drei Aufgabenfelder wie z.B. Sport. In den Empfehlungen der WRK kann immer noch ein Festhalten an der didaktischen Zielsetzung wissenschaftspropädeutischen Lernens als zyklische Grundbildung gesehen werden. Hingegen hat die KMK-Reform mit der weiterführenden Freigabe von Fächern zu "Leistungsfächern", die bisher den berufsbildenden Schulen vorbehalten waren oder noch keine Lehrplantradition hatten, das didaktisch einigende Prinzip für wissenschaftspropädeutisches Lernen mehr zurückgedrängt zu Gunsten eines Verständnisses von Wissenschaftspropädeutik als die Einführung in die Grundstrukturen und grundlegenden Arbeitsweisen der jeweiligen Leistungsfach korrespondierenden universitären Wissenschaftsdisziplin. Das ist mit ein Grund, warum Leistungsfächer der gymnasialen Oberstufe wie z.B. Pädagogik, Sport und andere in eine Abbild-Didaktik nahezu hineingedrängt worden sind. Daß von der Idee zyklischer Grundbildung als didaktisches Prinzip wissenschaftspropädeutischen Lernens in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe im Grunde Abschied genommen worden ist, machen die in den letzten zwei Jahren erschienen 15 "Normenbücher" für den Oberstufenunterricht recht deutlich (FLITNER/LENZEN 1977). Den Normenbüchern werden von ihren Mentoren eine didaktisch Funktion zugeschrieben. Die Normenbücher sollen nämlich, so wie HOFFMANN (1976) ^{es} darlegt, eine vergleichbare Funktion zur "Bonner Vereinbarung" erfüllen wie seiner Zeit die "Stuttgarter Empfehlungen" zur "Saarbrücker Rahmenvereinbarung". In der Konsequenz hieße das, die didaktisch geforderte Zielsetzung auf wissenschaftspropädeutischen Unterricht, wie es die Stuttgarter Empfehlung forderte, wird abgelöst durch simple Stoffkataloge der Normenbücher, die sich ohne didaktische Rückbindung an Sachbereiche und Gegenstandsfelder der universitären Wissenschaftsdisziplinen orientieren. Sollen die Normenbücher eine ^{Ergänzung} zur "Bonner Vereinbarung" sein, dann wird die didaktische Zielsetzung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe aufgehoben: Die gymnasialpädagogische Tradition, wissenschaftspropädeutisches Lernen als ein einigendes didaktisches Prinzip für den Gesamtunterricht trotz Unterschiede in der Fächerwahl zu fordern, wird

aufgehoben. An die Stelle des einigenden didaktischen Prinzips tritt eine Variante von Wissenschaftspropädeutik, die allein die berufspragmatische Funktion hervorhebt, indem sie ohne didaktische Rückbindung bereits in der Oberstufe in die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen selbst einführen will - eine Intention, die FLITNER mit der didaktischen Zielsetzung wissenschaftlicher Grundbildung gerade verhindern wollte. So ist es auch nicht verwunderlich, wenn z.B. in den Normenbüchern für die Abiturprüfung bereits Leistungen gefordert werden, die Zwischen- oder Vordiplom-Prüfungen in einem Universitätsstudium entsprechen.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen in der Kollegschule (vgl. ausführlicher: Kap.1.1, S. 8ff.) knüpft an den berufspragmatischen Aspekt von Wissenschaftspropädeutik an. Damit ergibt sich diese Funktion von Wissenschaftspropädeutik nicht aus dem Integrationskonzept von Allgemein- und Berufsbildung, sondern wird durch die interne Reformierung der gymnasialen Oberstufe bereits hereingebracht. Für das berufliche Lernen wird also durch das Integrationskonzept "Wissenschaftspropädeutik" in seiner berufspragmatischen Funktion als didaktischer Bezugspunkt erst neu gesetzt. Will wissenschaftspropädeutisches Lernen in der Kollegschule jedoch der fächerspezifischen Zergliederung ohne jedwede didaktische Gemeinsamkeit, wie in der gymnasialen Oberstufe, entgehen, so ist nach einem einigenden didaktischen Prinzip für wissenschaftspropädeutischen Unterricht zu suchen. So gesehen knüpft das didaktische Programm von "Wissenschaftspropädeutik" in der Kollegschule an die traditionelle Gymnasialpädagogik an, nämlich bei aller Freigabe von Fächern bzw. Schwerpunktprofilen dennoch an einer gemeinsamen didaktischen Rückbindung festzuhalten. Freilich kann ein solches didaktisches Prinzip nicht mehr in den 4 Grundrichtungen der Kultur als "kyklische Grundbildung" weiterverfolgt werden. Denn die kulturelle Entwicklung unserer Gesellschaft ist heute nur unter Inkaufnahme von Unstimmigkeiten auf solche Richtungen oder Grundlagen festzumachen. Die kulturellen Weltbilder sind durch die Verwissenschaftlichung und Technisierung unserer Lebensbereiche so geprägt und verändert worden, daß vielmehr hier ein für alle kulturellen Bereiche und Lebenswelten gemeinsame Strömung an Bedeutung gewonnen hat, die heute im Grunde nach einer entsprechenden "Initiation" in die Chancen und Gefahren

dieser Verwissenschaftlichung verlangt: Nicht auf die vier Grundrichtungen unserer Kultur ist der Unterricht in den Fächern als didaktisch einigendes Prinzip verwiesen, sondern auf die stete Verwissenschaftlichung von Grundrichtungen in unserer Kultur und ihre Konsequenzen.

"Wissenschaftsorientierung" und "Kritik" sind deshalb die zwei didaktischen Prinzipien für wissenschaftspropädeutisches Lernen in der Kollegschule, auf die jedwede Spezialisierung verwiesen ist. Insofern ist in der Kollegschule kein Unterschied in der erzieherischen Intention und didaktischen Aufgabe wissenschaftspropädeutischen Unterrichts zur gymnasialpädagogischen Tradition im Gefolge WILHELM FLITNER₂ gegeben. Sie knüpft vielmehr daran an und vermeidet dadurch ein didaktisches Defizit der neueren Oberstufenreform.

Welche Konsequenzen sind nun aus diesem Exkurs für wissenschaftspropädeutisches Lernen in einem doppeltqualifizierenden Sportprofil zu ziehen?

In der gymnasialpädagogischen Tradition ist Sport außerhalb der kulturellen Grundrichtungen zu vermuten und im Maturitätskatalog auch nicht zu finden. Sport war als Inhalt für die Hochschulreife unmaßgeblich und didaktisch auf wissenschaftspropädeutisches Lernen nicht verwiesen. Vielmehr war Sport per Definition "praktisch", d.h. außerhalb geistiger Grundrichtungen oder kyklischer Grundbildung gestellt. Mit der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (Bonner Vereinbarung) änderte dies sich weder inhaltlich noch didaktisch, wohl aber juristisch, d.h. bildungspolitisch. War Sport nunmehr als ein mögliches Leistungsfach abiturfähig geworden, dann mußte es folglich wie alle anderen Fächer auch zur Vertiefung des wissenschaftspropädeutischen Lernens beitragen. Inhaltlich war dies im gymnasialpädagogischen Verständnis gar nicht einlösbar. Insofern ist die ambivalente Einordnung des Sports in der KMK Empfehlung durchaus konsequent: Sport wird zwar zu einem "Pflichtbereich" gezählt, jedoch außerhalb der drei "Aufgabengebiete" definiert, die im Grunde inclusive der Religionslehre inhaltlich an die Tradition der vier Grundrichtungen kyklischer Grundbildung erinnern. Da außer einer nur inhaltlich de

finierten Gemeinsamkeit (Pflichtbereich und bestimmte Stunden-
zahlen in einzelnen Fächern) kann einigendes didaktisches Prin-
zip für alle "gehobenen Anforderungen" in den verschiedenen
"Leistungsfächern" auszumachen ist, ist wissenschaftspropädeu-
tischer Sportunterricht auch nicht auf ein solches Prinzip
verwiesen. Demnach verbleibt der mit der Neugestaltung der
gymnasialen Oberstufe in den Vordergrund gerückte Aspekt wis-
senschaftspropädeutischen Lernens als die Einführung in die
Grundstrukturen und Arbeitsweisen der dem Leistungsfach korres-
pondierenden Wissenschaft. Für das Leistungsfach Sport wäre
dies folglich die Sportwissenschaft. Hier stellt sich nun ein
weiteres Problem ein. Denn eine Sportwissenschaft gibt es streng
betrachtet noch nicht, jedenfalls nicht in dem Sinne, daß eine
definite Struktur (Paradigma) dieser Disziplin auszumachen
wäre, die für wissenschaftspropädeutischen Sportunterricht
schon Leitlinien anbieten würde (vgl. dazu: Kap. 2.2, S.52ff.)
Zwar zeigt die Struktur des Leistungsfaches Sport in Nordrhein-
Westfalen eine gewisse Abbildung sportwissenschaftlicher Ar-
beitsgebiete, die vordergründig als eine solche Struktur aus-
gegeben werden könnte. Von der Struktur einer Disziplin Sport-
wissenschaft läßt sich streng genommen aber nicht sprechen,
sondern allenfalls von Arbeitsfeldern dieser Disziplin. Will
man aber nicht umgekehrt und ebenso vordergründig auf die
Unmöglichkeit sportspezifisch ausgelegtem wissenschaftspropädeu-
tischen Lernens verweisen, dann muß gefragt werden, welche Anzei-
chen oder Merkmale auf eine Strukturierung der Sportwis-
senschaft verweisen. Wissenschaftssoziologisch gesehen gibt
es zwar kein Paradigma der Sportwissenschaft, gleichwohl ist
Sportwissenschaft -wiederum wissenschaftssoziologisch be-
trachtet- in einer vorrevolutionären Phase, d.h. es gibt "Re-
geln", die sich als 'Standards' einer Sportwissenschaft heraus-
kristallisieren (vgl. in diesem Zusammenhang: KUHN 1970, S.128ff.).
Als zwei solche "Regeln" können "Interdisziplinarität" und
"Theorie-Praxis-Vermittlung" sportwissenschaftlicher Frage-
stellungen identifiziert werden (vgl. dazu: Kap. 2.2, S.57f.).
Für wissenschaftspropädeutischen Sportunterricht wäre dann
die Konsequenz zu ziehen, im unterrichtlichen Lernangebot ei-
nen interdisziplinären Zugriff als Merkmal einer Sportwissen-
schaft zu wählen und solchen Sportunterricht in theoretischer

und praktischer Verzahnung des Unterrichts anzubieten. Wenn also interdisziplinäre Sportkurse in einem doppeltqualifizierenden Sportprofil angeboten werden, dann ist dies nicht die unterrichtsmethodische Bevorzugung einer "Projektmethode" sondern die Konsequenz, dem Prinzip Wissenschaftspropädeutik aus sportwissenschaftlicher Sicht Rechnung zu tragen.

Aus der Sicht der kollegschulspezifischen Akzentsetzung für wissenschaftspropädeutisches Lernen treten weitere Bedingungen für den Sportunterricht hinzu: In einem doppeltqualifizierenden Sportprofil muß auch die berufliche Spezialisierung auf den Sport in ihren Chancen und Gefahren thematisiert werden wie es ebenso notwendig ist, den Sport selbst im Spannungsfeld möglicher und sinnvoller Verwissenschaftlichung und nichtwissenschaftlicher Betrachtung und Durchdringung zu thematisieren. Schließlich bieten Bewegung, Spiel und Sport pädagogische und soziale Chancen und Möglichkeiten in verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft und unterliegen wiederum selbst gesellschaftlichen Einflüssen.

Ein doppeltqualifizierendes Sportprofil hat also in seinem auf das Leitfach "Sport" bezogenem Kursensemble wissenschaftspropädeutische Anteile zu sichern, die

- die Interdisziplinarität und Theorie-Praxis-Vermittlung sportwissenschaftlicher Fragestellungen verdeutlichen
- die disziplinären Methoden und Arbeitsweisen einer interdisziplinären Sportwissenschaft vorstellen und bezogen auf die Interdisziplinarität problematisieren
- den Sport mit seinen vielfältigen Erscheinungsformen im gesellschaftlichen Spannungsfeld zwischen der Verwissenschaftlichung aller Lebensbezüge und der Möglichkeit zur Enwissenschaftlichung der Lebensbezüge thematisieren
- Vor- und Nachteile des Sports als Spezialisierung für berufqualifizierendes und studienbezogenes Lernen verdeutlichen.

Angesichts dieser wissenschaftspropädeutischen Kriterien für den Sportunterricht, erscheint das akzentuierungsspezifische Curriculum noch in einem anderen Licht: Die auf theoretischen

und praktischen Sportunterricht verwiesene interdisziplinäre, an zentralen Kriterien des Faches (Bewegung/Spiel) orientierte Einführung in das Leitfach Sport ist nunmehr auch aus wissenschaftspropädeutischer Sicht zu rechtfertigen. Die Fundamentum-Kurse im akzentuierungsspezifischen Sportcurriculum hingegen sichern die berufspragmatische Einführung in verschiedene sportberufliche Tätigkeitsfelder.

4.3.3 Sportpraktischer Unterricht - mit welchen Zielen?

In einem doppeltqualifizierenden Sportprofil kann nicht allein die Optimierung des eigenmotorischen Könnens im Vordergrund des praktischen Sportunterrichts stehen. Ist diese dominante Zwecksetzung im Leistungsfach Sport - wie bereits erwähnt - schulpädagogisch höchst problematisch und aus sportdidaktischer Sicht nicht zu rechtfertigen, so ist eine solche Zwecksetzung aus berufspragmatischer Sicht in einem doppeltqualifizierenden Sportprofil schlicht unververtretbar. Denn für eine berufliche Tätigkeit im Sport sind sportpraktische Qualifikationen erforderlich wie z.B. Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Behinderte u.s.w. zu Spiel und Sport anzuleiten, ihre Aktivitäten organisieren und begleiten zu können und damit auch unterschiedliche pädagogische und soziale Zielsetzungen in der Sportpraxis zu verbinden. Bewegung, Spiel und Sport können sogar als eigene Ziel- und Zwecksetzung weit weniger bedeutsam sein und als Mittel zur Erreichung pädagogischer und sozialer Ziele wie z.B. Geselligkeit stiften, Kontaktschwierigkeiten abbauen, Kooperationsfähigkeit verbessern, ihren Nutzen haben. Für die unterschiedlichen Ziele, die mit Bewegung, Spiel und Sport in der sportberuflichen Praxis realisiert werden müssen, bedarf es deshalb didaktischer Bezugspunkte für die Planung des sportpraktischen Unterrichts: Neben der Zielsetzung der Optimierung des eigenmotorischen Könnens sind zusätzliche Bezugspunkte erforderlich.

Solche didaktischen Bezugspunkte müssen freilich von den unterschiedlichen Erscheinungsformen wie z.B. den "Grundformen" Spiel, Turnen, Sport, Gymnastik (vgl. dazu: BERNETT 1967, ; SCHMITZ 1970, S.11 ff; SCHMITZ 1972, S.93 ff) abstra-

hieren, gleichwohl sind sie auf solche Kategorien oder Strukturprinzipien zur Materialisierung für den Unterricht angewiesen. Die didaktischen Bezugspunkte für den sportpraktischen Unterricht wollen also nicht eine Grundform oder ein Strukturprinzip der Leibeserziehung präjudizieren, erst recht nicht irgendeine Sportdisziplin oder einen Kanon von Sportdisziplinen, sondern wollen gerade für jegliche Wahl von Grundformen, Strukturprinzipien oder Sportarten Kriterien angeben, die bei der Unterweisung von Sportpraxis in ihrer Vollständigkeit berücksichtigt werden müssen. Damit wird nicht bestritten, daß bestimmte Grundformen oder Strukturprinzipien für die Realisierung des einen oder anderen didaktischen Kriteriums aufgrund bestimmter Strukturmerkmale vorteilhafter erscheinen als andere und die geforderte didaktische Zielsetzung günstiger oder leichter realisieren können. Mit solchen didaktischen Bezugspunkten für die Sportpraxis soll umgekehrt aber verhindert werden, daß bestimmte Grundformen oder Sportarten nur auf solche didaktische Kriterien verwiesen sind, die allein durch die Strukturmerkmale ihrer Grundform bzw. der Sportart nahegelegt sind. Zur Verdeutlichung ein Beispiel am fachdidaktischen Entwurf von BERNETT: Die 'Grundform' "Sport" verweist genetisch und historisch auf die 'Aktionsweise' "kämpfen". Die didaktische Zielsetzung ist jedoch, diese Grundform auch anhand anderer Aktionsweisen zugänglich zu machen, so daß "Sport" nicht nur "kämpfen" als Realisationsform bedeutet, sondern auch "Kooperieren", "gemeinsames Handeln" erfahrbar macht.

Bei der Strukturierung des sportpraktischen Unterrichts im doppelqualifizierenden Sportprofil stellt sich also die Aufgabe, fachdidaktische Strukturmerkmale gerade aus ihrer genetisch-strukturellen Verknüpfung mit Realisationsformen herauszulösen und erweiterte Realisationsformen auch für solche Grundformen ^{oder Strukturprinzipien und} Sportarten kennenzulernen. Das Kennenlernen solcher unterschiedlicher Vollzugsformen sportlicher Bewegung aufgrund verschiedener Zielperspektiven, die mit diesen Bewegungen erreicht werden sollen, ist hier die didaktische Zielsetzung des sportpraktischen Unterrichts. Aus sportberuflicher Sicht betrachtet ist gerade das Kennenlernen verschiedener Zielperspektiven mit unterschiedlichen Vollzugsformen sport-

licher Bewegungen eine notwendige Qualifizierung, um in der späteren Berufspraxis gemäß dem jeweils erzieherischen und sozialen Auftrag angemessen handeln zu können.

Die didaktischen Kriterien für den sportpraktischen Unterricht differenzieren ^{also} nicht nach Strukturprinzipien bzw. Grundformen eines Gegenstandsfeldes "Sport" oder "Leibeserziehung". Dies ist insofern nicht nötig, weil die didaktischen Kriterien für alle solche Differenzierungsmöglichkeiten bis hin zu einzelnen Sportarten eine Orientierung bieten sollen. Als eine alle Ausdifferenzierung ^{en} mit ihren spezifischen Merkmalen gleichsam umfassende Bezeichnung wird deshalb "Bewegungshandeln" gewählt. Bewegungshandeln als übergreifende Bezeichnung soll deutlich machen, daß damit nicht "elementare Selbstbewegung" (PASCHEN) oder nur ein Strukturprinzip, nämlich nur die "Bewegung" (vgl. SCHMITZ 1970, S.97 f). Die Bezeichnung "Bewegungshandeln" soll vielmehr darauf verweisen, daß hier unterschiedliche Handlungsebenen bzw. Handlungsvollzüge von sportlichen Bewegungen gemeint sind, die verschiedenen Zielsetzungen folgen. Wäre "Bewegung" als zentrale Kategorie gewählt worden, so würde damit nicht allein eine nicht zu vertretende Einengung alternativer und ergänzender Strukturprinzipien einhergehen, sondern käme als die korrespondierende Handlungsform lediglich die darin als strukturelle "Disposition" enthaltende "Gestaltung" (vgl. SCHMITZ 1970 ^{gemeint ist} ebenda) in den Blick. Hingegen wird hier gerade die Zielsetzung verfolgt, eine didaktische Entstrukturierung und Erweiterung solcher Strukturzusammenhänge zu erreichen.

Bewegungshandeln ist, das machen spätestens die Analysen von EICHBERG (1973, 1976) deutlich, gesellschaftlich-kulturell vermitteltes Handeln. Die Vollzüge von Bewegungshandlungen wie z.B. das "Leisten" oder das "Spielen" verweisen auf kulturelle Normen und Wertvorstellungen, die bestimmten Vollzugsformen von Bewegung erst ihren spezifischen Sinn bzw. ^{ihre} symbolische Bedeutung geben (vgl. dazu ausführlicher: GRUPE 1976). Anders gewendet: Bewegungshandeln generiert erst seine Bedeutung, d.h. die Intentionen, die mit sportlichen Handlungsvollzügen verfolgt werden, sind nicht aus dem für dieses Handeln maßgeblichen räumlich-zeitlichen Veränderungen des Bewegungsapparates oder den Struk-

turmerkmalen der dafür maßgeblichen Aktionsformen zu gewinnen.^{selbst} Die Intentionen liegen vielmehr "außerhalb" der Bewegungen und unterliegen dem Interesse, daß der Akteur mit seiner Bewegungshandlung verfolgt. Erst wenn die subjektive Bedeutung seiner Bewegungshandlung über die Verständigung mit anderen Subjekten objektiv gedeutet werden kann, kann Bewegungshandeln symbolische Bedeutung erlangen. Bewegungshandlungen sind demnach von Intentionen begleitet, die zunächst subjektiv und über die Verständigung mit anderen Subjekten objektivierbar gedeutet werden können. Im Bereich sportlicher Bewegungen können solche

objektivierbaren Intentionen, die mit Bewegungshandeln verfolgt werden, mindestens in drei Dimensionen unterschieden werden:

Mit einem praktischen Interesse: Das Erlernen von Bewegungshandlungen

Mit einem zweckrationalen Interesse:

Das Optimieren erlernter Bewegungshandlungen

Mit einem kommunikativen Interesse:

Das Verändern erlernter Bewegungshandlungen

Neben einer "äußeren" Differenzierung von Bewegungshandeln nach den mit diesen Handlungsvollzügen verbunden Interessen, ist für das Bewegungshandeln aus genetisch-struktureller Sicht auch eine "innere" Differenzierung maßgeblich (vgl. dazu ausführlicher: SCHERLER 1975, VOLPERT 1975).

Denn eine "innere" Differenzierung von Bewegungshandlungen kann auf allgemeine entwicklungspsychologische oder besser: handlungspsychologische Kriterien ausgelegt werden. Allerdings müssen solche Kriterien für die hier beabsichtigte didaktische Strukturierung von Bewegungshandeln auf die jeweiligen "äußeren" Differenzierungen des Bewegungshandelns bezogen werden. Demnach stellt sich die Aufgabe, wie das Erlernen, Optimieren und Verändern von Bewegungshandlungen so didaktisch zu spezifizieren ist, daß solche Handlungsvollzüge in sich differenziert und als Aufbau betrachtet werden können. Trotz aller Spezifizierungen, die infolge der Differenzierung der drei

Handlungsvollzüge zu erwarten sind, lassen sich Gemeinsamkeiten für eine "innere" Differenzierung von Bewegungshandeln festhalten.

Jeder Handlungsvollzug verlangt eine Voraussetzung für seine Realisierung. So ist z.B. das Optimieren von Bewegungshandlungen nur möglich, wenn ein gewisser Könnensstand solcher Handlungen vorher erreicht ist und dieser Könnensstand kann nicht erreicht werden, wenn die Bewegungshandlung selbst vorher nicht erlernt worden ist. Optimierung und Veränderung von Handlungsvollzügen assimilieren also bereits erlerntes Bewegungshandeln, wie für das Erlernen von Bewegungshandlungen selbst die Voraussetzung gegeben sein muß, daß solche Bewegungen überhaupt assimiliert werden können (psychophysische Voraussetzung als Entwicklungstatsache). Jeder der genannten Handlungsvollzüge folgt weiterhin einer bestimmten "Intention", die mit der Assimilationsform gleichsam vorgegeben ist. Die "Intention" von Bewegungshandlungen konkretisiert insofern auch das Interesse an gesamten Handlungsvollzug, indem es auf die jeweils assimilierte Bewegungshandlung basieren die Aufgabenstellung (Absicht) beim Erlernen, Optimieren und Verändern des Bewegungshandeln hervorhebt. Schließlich werden die assimilierten Bewegungshandlungen assimiliert, es werden neue Handlungen zu erlernen bzw. die Voraussetzung für die neue Assimilation von Handlungsvollzügen zu schaffen. Erlernen zu optimieren und erlernte Handlungen zu verändern.

Für die "innere" Differenzierung des Bewegungshandelns lassen sich demnach drei Dimensionen unterscheiden, auf die alle Formen der "äußeren" Differenzierung verwiesen sind:

Assimilation von Bewegungshandlungen

Intention von Bewegungshandlungen

Akkommodation von Bewegungshandlungen

Für die Planung des praktischen Sportunterrichts ergeben sich infolgedessen neun didaktische Kriterien:



Um Bewegungshandlungen zu erlernen, müssen Bewegungen zunächst wahrgenommen und dann selbst gestaltet werden. Durch Üben werden gestaltete Handlungsvollzüge so gefestigt, daß alternative Handlungsvollzüge darauf aufbauend möglich werden. Dies ist die Voraussetzung für die Optimierung und Veränderung einmal erlernter Bewegungshandlungen. Das Trainieren von Bewegungshandlungen folgt der Absicht, ein gewisses Leistungsniveau in der erlernten und gefestigten Bewegungshandlung zu erreichen und optimierte Bewegungshandlungen im konkurrenzorientierten Wettkampf mit anderen zu messen. Einmal erlernte Bewegungshandlungen sollen situativ mit Kommunikationspartner spielerisch abgewandelt werden, um Unterschiede im Könnensstand erlernter Bewegungshandlungen zu nivellieren. Die Durchführung gemeinsamer Bewegungshandlungen wird auf eine nur durch Kooperation zu lösende Aufgabenstellung verpflichtet.

Für das doppelqualifizierende Sportprofil muß also im praktischen Sportunterricht gesichert werden,

- daß neue, bisher nicht erlernte Bewegungshandlungen, z.B. nicht erlernte Sportarten oder auch "anderer Sport",

wie er mit dem Fundamentum angesprochen ist, vermittelt werden und für die spätere berufliche Praxis von wichtiger Bedeutung sind (z.B. Sportarten mit hohem Freizeitwert)

- das bisher erlernte Bewegungshandlungen auch in ihrer Optimierung erfahrbar werden, um die Vorteile und Nachteile für die Anwendung in der späteren beruflichen Praxis kennenzulernen
- das bisher erlernte Bewegungshandlungen unter pädagogische und soziale Zielsetzungen gestellt werden und dabei die Strukturmerkmale solcher Bewegungshandlungen verändert werden, indem Bewegungshandlungen nicht mehr Zweck sondern Mittel zur kommunikativen Verständigung werden.

4.3.4 Bildungspolitische und administrative Rahmenbedingungen

Um in der Kollegschole für die rein studienbezogenen und doppeltqualifizierenden Abschlüsse, die einen studienbezogenen Abschluß enthalten, auch rechtlich die bundesweite Anerkennung zu erhalten, d.h. den Schülern später auch einen bundesweiten Studienplatz zu ermöglichen, stellte das Land Nordrhein-Westfalen einen entsprechenden Antrag an die KMK (vgl. dazu: BLANKERTZ u.a. 1976). Die KMK gab dem Antrag statt unter der Einhaltung folgender Bedingungen (vgl. ausführlicher: KMK-Beschluß vom 25.11.1976):

- Die Genehmigung wurde bis zum Jahre 1985 erteilt, mit der Auflage, bis dahin einen Erfahrungsbericht für die Weiterbewilligung vorzulegen.
- Alle Abschlüsse in der Kollegschole, die das Abitur verleihen, müssen den Pflichtbindungen der KMK-Empfehlung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe aus dem Jahre 1972 (BONNER VEREINBARUNG) genügen.

Die Festlegung auf die Erfüllung der KMK-Bedingung für die gymnasiale Oberstufe schränkt freilich die Möglichkeit ein, doppeltqualifizierende Bildungsgänge anzubieten. Denn unabhängig von der jeweiligen fachlichen Doppelqualifikation muß immer ein gewisses Stundendeputat in ganz bestimmten Fä-

chern für die Jahrgangsklassen 12 und 13 erfüllt werden. Dabei ist es völlig gleichgültig, ob diese Fächer überhaupt in einer sachlogischen Beziehung zu dem doppeltqualifizierenden Schwerpunktprofil stehen. Noch deutlicher wird diese Restriktion bei der curricularen Planung von Doppelqualifikationen, weil die Wahl der Abiturfächer nicht nach sachlogischen Kriterien des Profils erfolgen kann, sondern die Abiturprüfungsfächer immer alle drei Aufgabenfelder (sprachlich-literarisch-künstlerisch, mathematisch-naturwissenschaftlich, gesellschaftswissenschaftlich) abdecken müssen. Weiterhin muß als ein Leistungsfach von zwei möglichen Leistungsfächern immer Mathematik eine Fremdsprache oder eine Naturwissenschaft gewählt werden.

Diese Auflagen schränken die curricularen Möglichkeiten ein und verhindern in manchen Fällen sogar doppeltqualifizierende Schwerpunktprofile oder machen sie mit einem dem Schüler nicht mehr zumutbaren Stundenvolumen (36 Wochenstunden und mehr) nur noch theoretisch möglich. Das gilt vor allem für solche doppeltqualifizierenden Schwerpunktprofile, die für die Sicherung des berufsqualifizierenden Abschlusses ebenfalls bundesweite Pflichtbindungen (z.B. berufsfeldbezogene Anrechnungsverordnung) berücksichtigen müssen. Solche Restriktionen behindern zweifellos die curriculare Planung von Schwerpunktprofilen. Würden sie aber nicht berücksichtigt, dann gäbe es keine rechtliche Anerkennung der Abschlüsse: Der Kollegschüler würde in unverantwortbarer Weise gegenüber den Abschlüssen der Schüler in den schulischen Regelsystemen schlechter gestellt sein und wäre für Studium und Beruf benachteiligt.

Neben den bundesweit geltenden KMK-Pflichtbindungen für die Klassen 12 und 13 gibt es entsprechende länderspezifische Regelungen, die auch die Klasse 11 der gymnasialen Oberstufe mit einbeziehen. Dafür die curriculare Planung der Kollegschulprofile zwar Neuerungen wie z.B. das Angebot neuer Leistungsfächer aber keine Modifizierungen der geltenden nordrhein-westfälischen Erlasse zu den Pflichtfächern der gymnasialen Oberstufe administrativ zugestanden wurden (vgl. I A 4.3.6 - 20 - 24/O Nr.380-70-77 u. I A 4.3.6 - 20-24/O Nr. 457-77), mußten auch bestimmte Fächer wie Mathematik, Englisch und

naturwissenschaftlicher Unterricht mit einem bestimmten Stundenvolumen für die Klasse 11 aufgenommen werden. Die administrativ verlangte Einhaltung der NRW-Regelungen für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe (vgl. I A 4.3.7 - 4 NR. 1401-77) hat aber noch einen gewissen Nebeneffekt. Denn sie präjudiziert gleichsam die bisherige Lehrplantradition solcher Fächer als Maßstab für die curriculare Planung von Schwerpunktprofilen. So wurde für die Auslegung des doppeltqualifizierenden Sportprofils das Angebot einer sogenannten "Schwerpunktsportart", wie sie für das Leistungsfach Sport gilt, zur Voraussetzung. Allerdings muß diese Setzung nicht gleichsam aus der Sicht der didaktisch-curricularen Planung für das doppeltqualifizierende Sportprofil eine Restriktion bedeuten. Im Gegenteil: Die unterschiedlichen Erfahrungen, die mit den drei Vollzügen sportlicher Bewegungshandlungen im sportpraktischen Unterricht gesammelt werden sollen, können verdeutlicht und besser miteinander verglichen werden, da sie auf den gleichen Lerngegenstand verwiesen sind, also z.B. an einer bestimmten Sportart schwerpunktmäßig erfahren werden können. Weiterhin muß für das doppeltqualifizierende Sportprofil die bisherige Struktur des Ausbildungsganges "Sportlehrer im freien Beruf" herangezogen werden. Nun verlangt der Ausbildungsgang zum "Fachsportlehrer" ohnehin für eine hauptberufliche Beschäftigung mit zukunftsweisen-der Berufsperspektive eine didaktisch-curriculare Reform und eine quantitative Erweiterung, so daß die Integration der praktischen und theoretischen Inhalte der bisherigen Ausbildung

in ein vollzeitschulisches auf drei Jahre ausgelegtes doppeltqualifizierendes Sportprofil ohne restriktive Begleitererscheinungen möglich ist. Was aber übrig bleibt und bisher nicht zu den Strukturmerkmalen eines studienbezogenen Abschlusses im Sport gehört, ist ein spezifischer Aspekt berufspragmatischen Lernens in Form von Hospitationen, Praktika, Erkundungen u.s.w. Um das in der Schule Gelernte zu erweitern, zu überprüfen und neue Erfahrungen in späteren berufspraktischen Feldern zu sammeln, ist ein solcher Bereich auch in einem doppeltqualifizierenden Sportprofil zu berücksichtigen. Diese Pflichtbindung eines "Praxisbezuges" kann indessen

nicht als eine die curriculare Planung einschränkende Maxime verstanden werden, sondern wird aufgenommen als eine Lernorganisationsform, die für das Integrationskonzept des Sportprofils wie für das Integrationskonzept des Schwerpunktes 15 "Erziehung und Soziales" ja insgesamt maßgeblich ist. Sie bedeutet gerade eine schulpädagogische Reformierung des Gymnasialunterrichts und ist für berufspragmatisches Lernen nach wie vor sachnotwendig .

Rahmenbedingungen, die restriktiv auf die curriculare Planung des doppeltqualifizierenden Sportprofils Einfluß nehmen, sind durch die Fächersetzungen und Abiturbestimmungen der bundesweiten und länderspezifischen KMK-Pflichtbindungen gegeben. Für das doppeltqualifizierende Sportprofil ist Sport das zentrale Unterrichtsfach. Die Einbindung dieses Profils in einen Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" sowie der Abschluß einer sportpädagogischen Berufsqualifikation ließ für die sachlogische Strukturierung des Sportprofils als ein zweites Leitfach "Pädagogik" sinnvoll erscheinen. Die Kombination der Fächer Sport und Pädagogik als Leistungsfächer für das Abitur ist aber nach den KMK-Empfehlungen nicht möglich. Neben Sport muß als Leistungsfach entweder Mathematik, eine Fremdsprache oder eine Naturwissenschaft gewählt werden. Wenn das doppeltqualifizierende Sportprofil überhaupt noch sinnvoll, d.h. zu einem didaktisch-curricular strukturierten Lernweg mit Sicherung berufspragmatischer Anteile verknüpfbar sein soll, dann muß aus diesen Fächern ein Leistungsfach für das Profil gewählt werden, das mit dem Fach Sport und der sportberuflichen Praxis noch am besten vereinbar erscheint: Eine Naturwissenschaft, nämlich das Fach Biologie, läßt dies noch zu. Biologie muß neben Sport Leistungsfach werden - so die pragmatische Entscheidung. Das "verhinderte" Leistungsfach Pädagogik wird infolgedessen zum dritten Abiturfach. Da Sport aber als Abiturfach kein Aufgabenfeld im Sinne der KMK-Empfehlung abdecken kann, müssen mit den drei anderen Abiturfächern die drei Aufgabenfelder abgedeckt werden: Biologie deckt das mathematisch-naturwissenschaftliche Aufgabenfeld ab, Pädagogik das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld. Als viertes Abiturfach muß also ein Prüfungsfach

fach gewählt werden, das das "sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld" abdeckt. Die Pflichtdeputate für den Deutsch- und Kunstunterricht werden in anderen Lernbereichen (Obligatorik und Wahlbereich) abgedeckt, so daß als viertes Prüfungsfach eine Fremdsprache im Profil enthalten sein muß, wenn zugleich die allgemeine Pflichtbindung, mindestens zwei Grundkurse in einer Fremdsprache zu belegen, erfüllt werden soll. Hinzu müssen als weitere Pflichtbindungen mindestens zwei Grundkurse Mathematik besucht werden.

Um für die curriculare Auslegung des Lernfeldes Sport das Stundendeputat des Profils nicht durch profilunspezifische Pflichtbindungen bzw. Lernangebote noch weiter einzugrenzen, ist das Leistungsfach "Biologie" so angelegt, daß die Kursthemen des allgemeinen Biologieunterrichts mit Kursthemen aus dem sporttheoretischen Unterricht korrespondieren und diese gemeinsam als ein Leistungsfach "Biologie" ausgewiesen sind. Ebenso soll das Themenspektrum des Mathematik- und fremdsprachlichen Unterrichts auf den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" bezogen sein (z.B. sozialwissenschaftliche Texte, Statistik-Kurse u.s.w.).

4.3.5 Skizze des doppeltqualifizierenden Sportprofils "Freizeitsportleiter VZ/Sport AHR"

Spätestens hier stellt sich die Frage nach der sachgemäßen Bezeichnung des berufsqualifizierenden Abschlusses im doppeltqualifizierenden Sportprofil. Diese Frage stellt sich vor allem, weil die ursprüngliche Bezeichnung "Fachsportlehrer" bzw. "Sportlehrer für Freizeitpflege" in der Profilbezeichnung nicht mehr auftaucht.

Mit dem doppeltqualifizierenden Sportprofil ist der Ausbildungsgang zum "Fachsportlehrer" verlassen und die wahlweise Akzentsetzung auf "Freizeitpflege" aufgenommen und im Rahmen des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" sportspezifisch weiter strukturiert worden. Unter diese Perspektive gestellt verspricht eine sportberufliche Qualifikation Beschäftigungs-

möglichkeiten in mehreren Tätigkeitsfeldern. "Freizeit" bezeichnet dabei ein breit angelegtes Berufsfeld unter sportpädagogischem und sportberuflichem Blickwinkel, das mehrere pädagogische und soziale Felder einschließlich die Orte "Ver-ein" und "Verband" antizipiert. Die Bezeichnung "Lehrer" ist wie etwa die des "Gymnastiklehrers" indessen verwirrend und hat auch zu falschen Assoziationen geführt, es handle sich dabei um eine Sportlehrausbildung wie sie den Hochschulinstituten vorbehalten ist. Kann dieses Mißverständnis schon mit dem Verweis auf die Struktur des Schwerpunktprofils und die beruflichen Tätigkeitsbereiche ausgeräumt werden, so sollte dieses Mißverständnis aber auch sprachlich vermieden werden. Durch administrative Entscheidung ist die Bezeichnung "Freizeitsportleiter" für den sportberuflichen ^{des Profils} Abschluß anerkannt und festgelegt worden (vgl. II C 2-82221.2 Nr. 3773 -77). Da es sich dabei aber ebensowenig nur um eine Namensänderung für die Bezeichnung "Übungsleiter" handelt - wie man nunmehr assoziieren könnte -, macht ebenfalls die Struktur und vor allem die quantitative Auslegung des Schwerpunktprofils deutlich. Die beruflichen Tätigkeiten eines "Freizeitsportleiters" sind wohl noch weniger mit seinem neuen Namen als vielmehr mit dem neuen Bildungsgang für im Grunde alte Aufgabenstellungen zu fassen. "Alt" sind Bewegung, Spiel und Sport als pädagogische und soziale Aufgabenstellungen deshalb, weil sie schon lange in den verschiedenen Sozialbereichen existieren und sich ihre Dringlichkeit heute nur neu stellt. Denn diese Aufgabenstellungen sind bisher nur unzureichend erfüllt worden bzw. konnten nicht erfüllt werden: Traditionellen Sozialberufen waren diese Aufgabenbereiche pädagogischen Handelns lange fremd, Sportberufen galten sie traditionell als "unsportlich" und vermeintlich außerhalb ihres Berufsfeldes gestellt.

Das doppeltqualifizierende Schwerpunktprofil "Freizeitsportleiter VZ/Sport AHR" gliedert sich in seinem curricularen Strukturkonzept also folgendermaßen:

- Ein Kursangebot der sozialberuflichen Grundbildung (Klasse 11.1)

- Ein Kursangebot akzentuierungsspezifischen Lernens für alle Sportprofile (Klasse 11.2^u Fundamentum-Kurse bis Klasse 13.2)
- Ein profilspezifisches Kursangebot (Klasse 12 u. 13)
 - m it Kursen in einem sportpraktischen Erfahrungsfeld für die Sporttheorie (Schwerpunktsportart und mehrere andere Sportarten mit hohem Freizeitwert)
 - m it Kursen in einem sporttheoretischen Erfahrungsfeld für die Sportpraxis (sportpädagogische, sportpsychologische und sportsoziologische Themen integrierend; Themen aus Sportbiologie, Bewegungslehre/Trainingslehre und Biomechanik integrierend)
 - m it Hospitationen, Praktika und Erkundungen in den späteren Tätigkeitsorten (Verein, Altenheim, Freizeitpark, Kurheim und andere)
 - m it Kursen in den Unterrichtsfächern Biologie und Pädagogik, in denen allgemeine Grundlagen vermittelt werden (2. und 3. Abiturfach), sowie Kursen im fremdsprachlichen Unterricht (4. Abiturfach).

Wahlkurse und Kurse des obligatorischen Lernbereichs ergänzen das Schwerpunktprofil zu einem Bildungsgang.

No St Jr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
11.1	SOZIALBERUFICHE GRUNDBILDUNG Kurs I Erfahrung					SOZIALBERUFICHE GRUNDBILDUNG Kurs II Individuelles und gesellschaftl. Leiden		SOZIALBERUFICHE GRUNDBILDUNG Kurs III Sicherung u. Erweiter. v. Handlungsstrategien		SOZIALBERUFICHE GRUNDBILDUNG Kurs IV Berufsrolle und Kompetenz								FREDSPRACHE (ENGLISCH)	
11.2	SPORTPRAXIS Kurs 1 Bewegungsstrukturen Kurs 2 Ruckschlagspiele				FUNDA- MENTUM Kurs 2 Präven- tion		SPORTTHEORIE Kurs 1 Sport- spiele		SPORTTHEORIE Kurs 2 Muskel- arbeit		BIOLOGIE								
12.1	SPORTPRAXIS als Erfah-				FUNDA- MENTUM Kurs 2 Eduktion		SPORTTHEORIE Themen aus Sport		SPORTTHEORIE Themen aus Sport		PRAKTIKA							ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFT	FREDSPRACHE (ENGLISCH)
12.2	runge- feld für				FUNDA- MENTUM Kurs 3 Eduktion		pädagogik Sport		biologie Biox		tation Prak-							ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFT	FREDSPRACHE (ENGLISCH)
13.1	die Sport-				FUNDA- MENTUM Kurs 4 Kopen- sation		psycholo- gie Sport		mechanik Trainings- im		tikum							ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFT	FREDSPRACHE (ENGLISCH)
13.2	theorie (viele Sport- arten)				FUNDA- MENTUM Kurs 5 Kopen- sation		soziologie lehre				Sport							ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFT	FREDSPRACHE (ENGLISCH)

LEGENDE:

(Jahrgangsstufe 12 und 13)

Leistungskurs Sport =

(einschl. Praktika)

Leistungskurs Biologie =

Fundamentum Sport =

Grundkurs Erziehungs-
wissenschaft

Grundkurs Englisch

5. Zur Evaluation des doppeltqualifizierenden Sportprofils "Freizeitsportleiter VZ/Sport AHR"

5.1 Was soll evaluiert werden?

Für die Beantwortung der Frage, was im doppeltqualifizierenden Sportprofil evaluiert werden soll, wäre zunächst ein ähnlicher Schritt denkbar, wie er für die Konstruktion des Profilkonzeptes maßgeblich war: Die Analyse der bisherigen Praxis und Theorie der Evaluation im Sport. Wie wurde bisher "Sport" in den schulischen Regelsystemen evaluiert? Eine solche Analyse ist jedoch für die Beantwortung der Fragestellung nicht vielversprechend. Dafür können zwei Gründe namhaft gemacht werden.

Über eine Theorie oder Praxis der Evaluation im Schulsport gibt es nicht viel zu berichten, jedenfalls dann nicht, wenn der deutschsprachige Diskussionsstand zunächst als Orientierung dienen soll. Das Thema Evaluation ist nahezu ausschließlich auf die Überprüfung sportmotorischer Fertigkeiten bzw. des jeweiligen Könnens- und Leistungsstandes in den Sportdisziplinen bezogen worden (vgl. GALL 1977). Im Blickpunkt des evaluativen Interesses steht die Überprüfung des mit bestimmten Übungsreihen oder mit methodischen Vermittlungswegen erreichten Könnensstandes. Daneben gibt es einige Untersuchungen an Schulklassen, die die Entstehung von Gruppenstrukturen, die Beziehung der Schüler nach Beliebtheit und Tüchtigkeit usw. im Sportunterricht überprüfen (vgl. dazu: HAMMERICH 1966, LÜSCHEN 1966, VOIGT 1973). Erst mit der Tübinger Längsschnittuntersuchung von Sportzügen der Sekundarstufe I sind weitere Indikatoren berücksichtigt worden: Motivation, Interesse, Einstellungen, u.a. Persönlichkeitsmerkmale (vgl. GABLER 1976).

Über den Sportunterricht in der Sekundarstufe II (Gymnasium) liegen kaum empirische Ergebnisse vor, geschweige Evaluationsdaten über Reformversuche. Außer den schon erwähnten rein medizinisch-physiologischen Untersuchungen von HETTINGER u.a. (1973, 1975) im Rahmen des Schulversuchs "Sportgymnasium" liegen allerdings Erfahrungsberichte von Lehrern vor, die an Reformversuchen im Schulsport beteiligt waren. (vgl. BERGNER u.a. 1974, 1975; DÖRRER 1973, WEIGELT 1973).

Die wissenschaftliche Begleitung von Reformversuchen im Sport ist bis heute vernachlässigt worden, gleichwohl sind eine Reihe von neuen Versuchen auch in der Sekundarstufe II in den letzten Jahren angelaufen. Entweder stehen solche Ergebnisse zur Zeit noch aus (z.B. die Auswertung der Begleituntersuchung des Leistungsfaches Sport in der Kollegstufe in Bayern) oder die Praxis der Begleitung ist nach wie vor so angelegt, daß die dafür zuständige Abteilung eines Kultusministeriums in gewissen Abständen Erfahrungsberichte von den Sportlehrern bzw. der Schulleitung erbittet, um auftauchende Schwierigkeiten zu lösen oder von den unterrichtenden Lehrern ihre Meinung zu weiterführenden Maßnahmen (Lehrplan, Unterrichtsmaterialien usw.) einzuholen.

Eine Analyse bisheriger Theorie und Praxis der Evaluation im Sport bietet also für die Beantwortung der Frage, was im doppeltqualifizierenden Sportprofil evaluiert werden soll, kaum Anhaltspunkte. Aber auch die Anlage solcher Untersuchungen bietet kein Muster, dem sachlich und methodologisch gefolgt werden könnte: Sachlich deshalb nicht, weil die Spezifika des doppeltqualifizierenden Sportprofils (Integration in einen erzieherisch-sozialen Kontext, wissenschaftspropädeutisches Lernen, berufsqualifizierende Anteile usw.) bisher keine evaluativen Fragestellungen waren, d.h. die bisherige Praxis der Evaluation im Sport würde für das Sportprofil zu kurz greifen. Methodologisch kann dieser Praxis nicht gefolgt

werden, weil die bisher zu verzeichnenden Begleituntersuchungen alle einem empirisch-analytischen Paradigma (vgl. dazu: WILSON 1973) folgen und als eine summative Evaluation angelegt sind. Genau diese beiden Merkmale stehen aber im Widerspruch zu den methodologischen Regulativen für die Evaluation des Kollegs Schulversuchs. Schon in dem ersten Gutachten über die Wissenschaftliche Begleitung hat MEYER (1972) die Notwendigkeit formativer Evaluation als die den Bedingungen und dem Auftrag des Schulversuchs adäquate Evaluationsmethode begründet. Und im weiterführenden Evaluationsdesign für den Schulversuch sind die methodologischen Defizite der an einem empirisch-analytischen Paradigma orientierten verhaltenstheoretischen und entscheidungstheoretischen Evaluationskonzepte ausführlich dargelegt worden (vgl. GRUSCHKA 1976, S. 14 ff.).

Sind also aus der bisherigen Praxis der Evaluation im Sport und aus ihrer Theorie, die es streng genommen ja noch gar nicht gibt, keine Hinweise zur Evaluation des Sportprofils zu gewinnen, so erscheint der Versuch unumgänglich zu sein, direkt das Evaluationsdesign für den Kollegs Schulversuch nach möglichen evaluativen Bezugspunkten für das Sportprofil zu befragen.

Im Rahmen handlungsorientierter Begleitforschung sollen alle Gegenstandsbereiche Thema einer Evaluation sein, "die von den beteiligten Gruppen als kommunikativ zu lösende Probleme anerkannt werden. Prinzipiell könnten dies alle Gegenstandsbereiche sein, die auch Gegenstand von Planung sind" (GRUSCHKA 1976, S. 50). Das Evaluationsdesign differenziert solche Gegenstandsbereiche und Planungsbereiche.

Die Gegenstandsbereiche werden unterschieden nach:

- (1) Schüler
- (2) Lehrer-Päd. Personal
- (3) Lernbereiche der Kollegs Schule
 - Schwerpunktbereich
 - Obligatorischer Bereich
 - Wahlbereich
- (4) Nicht-unterrichtliche Zeit
- (5) Kurssystem
 - Aufbau des Kurssystems einschließlich der Unterrichtsorganisation
 - Punkt-Kredit-System
 - Eingangsvoraussetzungen-Abschlüsse-Durchlauf
- (6) Schulorganisation (Mikrostruktur)
 - Leitung
 - Partizipation
 - Kommunikation
 - Beratung
- (7) Außerschulische Umwelt (Makrostruktur)
- (8) Instanzenmodell des Schulversuchs
 - Kommunikation-Dokumentation
 - Input-Output
 - Rekrutierung und Qualifizierung des Personals
- (9) Legitimationsprobleme des Schulversuchs" (GRUSCHKA, 1976, S. 69)

Die Planungsbereiche werden unterschieden nach:

- A. Curriculumentwicklung
- B. Systemorganisation
- C. Sozialisation (vgl. KNW 1976, S.123ff.)

Demnach können als Planungs- und Gegenstandsbereich möglicher evaluativer Fragestellungen für das doppelt-qualifizierende Sportprofil die Bereiche Curriculumentwicklung (A) und (3) Lernbereich - Schwerpunkt aus dem Gesamt möglicher Evaluationsbereiche in der Kollegs Schule selektiert werden. Für diesen Bereich (A-3) soll die Wissenschaftliche Begleitung als eine beteiligte Gruppe am Reformversuch auch Planungsempfehlungen für die "exemplarische Auslegung einiger Schwerpunktp Profile und Grundbildungskonzepte" anderen im Instanzenmodell des Schulversuchs beteiligten Gruppen anbieten (vgl. zum Überblick über ^{das} Instanzenmodell: MÜNSTERANER ARBEITSGRUPPE 1974, S.380ff.).

Die Themenbereiche für die Evaluation des doppeltqualifizierenden Sportprofils sind also zunächst auf die Planungsempfehlungen bzw. getroffenen Planungsentscheidungen bei der Konstruktion dieses Profils verwiesen. Die für handlungsorientierte Evaluation konstitutive Bedingung, die Bereiche "Konstruktion" und "Evaluation" sachlich und methodologisch nicht auseinander zu dividieren (vgl. dazu: GRUSCHKA 1977) verlangt von dem doppeltqualifizierenden Sportprofil die Reformulierung der getroffenen Konstruktionsentscheidungen in evaluative Fragestellungen: die "Transformation von konstruktiven Aufgabenbereichen in evaluative Problemsetzungen ist nötig" (GRUSCHKA 1976, S. 83).

5.2 Die Transformation von Konstruktionsentscheidungen im doppeltqualifizierenden Sportprofil in evaluative Problembereiche

Bei der Konstruktion des doppeltqualifizierenden Sportprofils sind eine ganze Reihe von Entscheidungen getroffen worden. Das Spektrum reicht von der Zuordnung des Faches Sport und des Berufsfeldes Sport zu einem didaktisch-curricularen Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" bis zu den themenzentrierten sportpraktischen und sporttheoretischen Sportkursen. Bei dieser sich bietenden Breite für evaluative Fragestellungen ist aber dennoch eine Konstruktionsentscheidung als die zentrale und folgenreichste Entscheidung auszumachen, die der Integration. Denn aus dieser zentralen Konstruktionsentscheidung, z.B. das Lernfeld Sport in den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" zu integrieren, resultieren gleich mehrere nachfolgende Konstruktionsentscheidungen, so daß mit der Integrationsentscheidung folglich die zentralen

Evaluationsbereiche verknüpft sind:

Problembereich I

Das Lernfeld Sport als integrierter Teil des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales"

- Sport als sozial-erzieherische Aufgabenstellung?
- Sportberufe als Sozialberufe?

Problembereich II

Das Fach Sport und das Berufsfeld Sport in der sozialberuflichen Grundbildung

- Sport als ein Beitrag zur Sozialisation?
- Sportberufliche Aufgabenstellungen als sozialisierende Tätigkeiten?

Problembereich III

Wissenschaftspropädeutisches und berufspragmatisches Lernen im Sport

- Bewegung und Spiel als interdisziplinärer Unterricht und themenzentrierte, wissenschaftspropädeutische Einführung in das Fach Sport?
- Das Fundamentum als berufspragmatische Orientierung?

Problembereich IV

Doppeltqualifizierende Abschlüsse im Sport

- Die curriculare Integration als Minderung studienbezogener Lerninhalte und Qualifizierung?
- Die curriculare Integration als Minderung berufspragmatischer Lerninhalte und Qualifizierung?

Diese vier der Integrationsentscheidung verpflichteten evaluativen Problembereiche bedürfen freilich einer weiteren Aufgliederung und Konkretisierung in evaluative Fragestellungen. Dafür sind aber zusätzliche Informationsdaten nötig, die über den Prozeßverlauf, d.h. über die Kommunikation der an einer Konstruktionsentscheidung beteiligten Gruppen Aufschluß geben. Solche Aushandlungsprozesse können rekonstruiert werden, um die Handlungsstrategien der beteiligten Personen, Gruppen usw., ihre Motive, Hoffnungen, Befürchtungen usw., die sie mit einer Konstruktionsentscheidung verknüpft haben, zu decodifizieren (vgl. dazu ausführlicher: KORDES 1976 a,b). Neben einer Decodifizierung curricularer Planungsentscheidungen wäre aber vor allem die Konsequenz solcher Entscheidungen auf der Ebene ihrer unterrichtlichen Realisation zu prüfen: Welche Wirkung bzw. Konsequenzen zeigt eine getroffene Planungsentscheidung bei den Personen, Gruppen usw., die diese Entscheidung aufnehmen und unterrichtlich umsetzen (Schüler, Lehrer usw.)? Welche Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen verbinden diese von der Planungsentscheidung betroffenen Personengruppen mit der Umsetzung dieser Entscheidung in Unterricht? Gibt es Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den Gruppen, die an der curricularen Planung beteiligt waren und von innerunterrichtlichen Realisation betroffen sind?

Am Beispiel des ersten evaluativen Problemkomplexes des Sportprofils soll dies, soweit es zum gegenwärtigen Zeitpunkt möglich ist, illustriert werden. Die Wahl des ersten Problemkomplexes als Beispiel soll nicht bedeuten, die Abfolge der evaluativen Problembereiche sei hierarchisch gegliedert. Die Reihenfolge der Problembereiche gibt lediglich die zeitliche Folge des curricularen Planungsprozesses wider (Schwerpunktschneidung - Grundbildung - Akzentuierung - Profilierung), die ja auch die zeitliche Folge des unterrichtlichen Realisationsprozesses widerspiegelt: Der Grundbildungs-

unterricht in der Klasse 11.1, das akzentuierungsspezifische Sportcurriculum in der Klasse 11.2 und Fundamentum-Kurse bis Klasse 13.2 und das profil-spezifische Sportcurriculum in den Klassen 12 und 13 (Abschluß). Es sind also "zeitliche Gründe", warum über den Planungsⁱⁿverlauf der curricularen Integration des Lernfeldes Sport den Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" evaluativ berichtet (5.2.1) und daran anschließend diese Konstruktionsentscheidung aus der Sicht betroffener Schüler, die an der Kollegschule Kikweg das doppeltqualifizierende Sportprofil gewählt haben, befragt wird. (5.2.2).

5.2.1 Die Konstruktionsentscheidung "Integration des Lernfeldes Sport in den Schwerpunkt 'Erziehung und Soziales' im curricularen Planungsprozeß"

Die Aushandlung im Verbundsystem des Schulversuches über die zu lösenden Probleme im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" wurde durch einen Empfehlungstext der Wissenschaftlichen Begleitung (WBK) im Sommer 1975 initiiert. Dieser Text empfahl Aufgaben und mögliche Lösungswege für eine curriculare Integration, unter anderem für ein Lernfeld Sport. Diese Integration sollte bestimmte Leistungsfächer der gymnasialen Oberstufe umfassen (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politik, Geschichte, Geographie, Sport und Religion) und eine Reihe von sozialen Berufen (Erzieher, Altenpfleger, Gymnastiklehrer, Sportlehrer im freien Beruf usw.) die bisher in beruflichen Schulen verankert waren bzw. einem Qualifikationsniveau der Sekundarstufe II entsprachen. Weiterhin wurden Vorschläge und erste Anregungen für eine curricular und sozial integrierte Eingangsphase aller Bildungsgänge dieses Schwerpunktes gegeben (sozialberufliche Grundbildung), gleichgültig, ob es sich dabei um ein bisheriges Leistungsfach oder einen sozialberuflichen Ausbildungsgang handelte. Nach ca.-dreimonatiger Diskussion dieser Empfehlungen in den jeweils betroffenen überregionalen Lehrergruppen (Erziehungswissenschaft, Gesellschaftslehre, Sport und Religion) fertigte jede dieser Lehrerfachgruppen zu

den Empfehlungen der WBK ihre Stellungnahme an.

Die Stellungnahmen bildeten das Diskussionsmaterial für einen ersten workshop, auf dem die Wissenschaftlichen Begleiter und die Lehrer ihre Position zu den curricularen Planungsvorschlägen darlegten und gemeinsam weitere Arbeitsschritte festlegen wollten. Im ersten workshop sollte vor allem geprüft werden,

1. ob die Integration der vorgeschlagenen Fächer der differenzierten gymnasialen Oberstufe und die Liste der Sozialberufe in einen didaktisch curricularen Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" möglich ist,
2. ob das Konzept der sozialberuflichen Grundbildung als eine gemeinsame Eingangsphase für alle Bildungsgänge vertreten werden konnte.

Die mit dem Empfehlungstext der WBK angesprochenen Sportlehrer (UFG Sport) legten folgende Stellungnahme vor (vgl. ausführlicher: UFG SPORT 1975).

"Die WBK-Vorlage hat für den Schwerpunkt 15 begründet, warum die Schwerpunktbenennung nicht nach Wissenschaften und nicht nach Ausbildungsgängen erfolgt ist, sondern nach einem Aufgaben- und Problemfeld "Erziehung und Soziales". Durch die sich daraus ergebene Struktur des Schwerpunktes sind folgende Konsequenzen für den Bereich Sport aufzuzeigen:

1. Sportbezogene Inhalte haben die Aufgabe, mit "auf Berufe der erzieherischen und sozialen Dienste vorzubereiten" und sind damit ebenfalls zielmäßig am übergeordneten Bezugssystem ausgerichtet, nämlich: "das in den Vergesellschaftungsprozeß eingebundene Subjekt".
2. Die Tatsache daß, "alle Leitdisziplinen gleichsam zu allen Akzentuierungen quer liegen", bedeutet, daß die Leitdisziplin Sportwissenschaft nicht als eigenständige Führungsgröße allein Ausbildungsgänge und Akzentuierungen bestimmen kann. Aufgrund dieser Tatsache läßt sich gegenwärtig aber nur sehr wenig dazu sagen, wie der Sport/Sportunterricht im Rahmen des Schwerpunktes 15 in der Kollegscheule aussehen wird. Auch läßt sich noch kaum sagen, ob etwa ein studienbezogenes Profil Sport deckungsgleich mit dem Konzept des Leistungsfaches Sport sein wird. Sicher ist nur, daß trainingsorientiertes Handeln im Sport in der Kollegscheule ohne den sozialkritischen Aspekt undenk-

bar bleibt.

Die von der ÜFG-Sport noch in ihrem Jahresbericht (1975) dargelegte Position, daß es eine "allen Berufen aus dem Bereich Sport-Freizeitgestaltung gemeinsame Grundstruktur der Sportmotorik" geben müsse, ist wohl nunmehr abzuschwächen. Nicht die Sportmotorik als solche kann von sich aus strukturgebend sein, sondern die für das jeweilige Schwerpunktprofil zu erstellenden Bedingungsanalysen und Aufgabenstellungen bestimmen die konkrete Gewichtung der Motorik.

3. Der Beruf des staatlich geprüften Trainers, den die die ÜFG in ihrem Jahresbericht zur Ergänzung der sportbezogenen Berufe des Schwerpunktes 15 vorgeschlagen hat, erscheint aufgrund des nunmehr gegebenen Begründungszusammenhangs nicht mehr an dieser Stelle haltbar zu sein. Zwar muß auch der Hochleistungstrainer, dessen Selbstverständnis vornehmlich auf Optimierung/Maximierung von sportlichen Leistungen hin orientiert ist, um Probleme der Menschenführung wissen, doch stehen solche erzieherischen Momente letztlich im Dienste quantifizierbarer, motorischer Leistungssteigerungen.
4. Die im Jahresbericht benutzte Formulierung "Sport/Freizeitgestaltung" zur Benennung der entsprechenden Akzentuierung muß nach den Begründungen der Vorlage zugunsten der Bezeichnung "Freizeit und Sport" fallengelassen werden. Die Akzentuierung "Freizeit und Sport" weist den Sport vor allem deshalb aus, weil gegenwärtig - vor allem aber auch für die Zukunft - im Rahmen der Freizeit das wesentlichste Bezugsfeld von Sportberufen anzusetzen ist.

Diese Auswirkungen auf die Begründung und das Verständnis von Sport im Schwerpunkt 15 werden von der ÜFG-Sport unterstützt. Neben der Zustimmung im allgemeinen müssen allerdings einige kritische Anmerkungen formuliert werden:

1. Der Begriff "Vorbeugen" kann leicht im rein medizinischen Sinne verstanden werden, was zu Mißverständnissen führen würde. Die intendierte Bedeutungsweite dieses Begriffes sollte von Anfang an klargestellt werden.
2. Bei der Bezeichnung der Akzentuierung "Freizeit und Sport" besteht die Gefahr, daß die Diskussion um das Problem "Leistungssport versus Freizeitsport" assoziiert wird. Eine solche Dimension ist überhaupt nicht mit dieser Bezeichnung intendiert, da sich letztere völlig anders herleitet. Die ÜFG Sport bittet um größere Berücksichtigung der fachdidaktischen Belegung des Begriffes Freizeitsport. Da durchaus davon ausgegangen werden kann, daß der Sport in der Kollegstufe freizeit- wie trainingsorientiert durchgeführt werden kann (wobei das Maß der Trainingsorientiertheit noch zu bestimmen ist), sollten die Erläuterungen zu

"Freizeit und Sport" nicht wünschenswerte Assoziationen ausschließen. "

Das Konzept der sozialberuflichen Grundbildung war in dem Empfehlungstext von der WBK nur grob umrissen worden und von den Sportlehrern in ihrer Stellungnahme nicht thematisiert worden. Dies erschwerte ein Verständnis mit den Sportlehrern im workshop. Für sie war völlig ungeklärt, wie der Unterricht in der sozialberuflichen Grundbildung zu ihrem bisherigen Sportunterricht in Beziehung stand und wie dieser Unterricht konkret aussehen sollte. Erst als der Wissenschaftliche Begleiter eine fachdidaktische und ein auf ^{den} Sportunterricht bezogenes hypothetisches Beispiel erläuterte, fanden Wissenschaftlicher Begleiter und Lehrer eine gemeinsame Verständigungsbasis. Zudem verunsicherte allein die Diskrepanz in der Wahl der Sprachmodi und der Argumentationsebene die Sportlehrer und den Wissenschaftlichen Begleiter gleichermaßen (vgl. dazu: GSTETTNER 1976, HOHENADEL 1976, KLAFKI 1976).

In der Kommunikation zwischen dem Wissenschaftlichen Begleiter und den Sportlehrern tauchte eine "Verhinderungs-Paradoxie" auf.

Auf Seiten der Sportlehrer:

Die gerade erst bildungspolitisch gesicherte Gleichstellung des Sportunterrichts als Leistungsfach könnte durch seine Integration in einen Lernbereich "Grundbildung" in der Kollegschule gleichsam zurückgenommen werden.

Auf Seite des Wissenschaftlichen Begleiters:

Nach der bildungstheoretischen Gleichstellung des Sports in der Kollegschule mit der Integration des Sports in eine sozialberufliche Grundbildung gerade für die anderen Sozialberufe und Unterrichtsfächer Sport als ein ^{könnte} didaktischer Bezugspunkt gesichert werden.

Der Wissenschaftliche Begleiter mußte einsehen, daß seine Hoffnung sich nicht erfüllte, das Grundbildungskonzept auf seine Plausibilität und Innovationsmargen mit den Sportlehrern diskutieren zu können. Die Sportlehrer interessierte zunächst die Deckungsgleichheit der Grundbildung mit dem gültigen Lehrplan und wo im Sportunterricht Unterschiede auftauchen würden. Konnte er auf den ersten Fragekomplex der Sportlehrer im workshop noch eine Antwort geben, so blieb die Beantwortung der zweiten Frage aus: So weit und so konkret hatte der Wissenschaftliche Begleiter noch gar nicht gedacht. So wurde als weiterer Arbeitsschritt im ersten workshop folgende Regelung getroffen:

Das Konzept Grundbildung sollte weiter konkretisiert werden. Dafür wurde eine eigene Arbeitsgruppe eingerichtet, die von jeder Lehrerfachgruppe beschickt wurde, um über die Fachgrenzen hinaus Gemeinsamkeiten und offene Fragen zu diskutieren. Im Februar 1976 konstituierte sich eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der überregionalen Lehrerfachgruppen sowie Mitgliedern aus einer Projektregion des Schulversuchs, die sich an einer unterrichtlichen Realisierung des Schwerpunktes 'Erziehung und Soziales' interessiert zeigten, und einem wissenschaftlichen Begleiter. Die Gruppe 'Grundbildung' legte ihre Arbeitsergebnisse dem zweiten workshop im Oktober 1976

vor:

- Die Ziele und Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung (vgl. dazu Kap. 3.4, S.92ff.)
- Die Grundbildung sollte in der Klasse 11.1 mit je 4 vierstündigen Kursen ausgelegt werden
- Die vier Generalthemen mit Themenstichpunkten für diese Kurse wurden benannt (vgl. dazu Kap. 4.1, S.113f.)
- Die vier Kurse sollten nunmehr in weitgehender Anbindung an Projektregionen des Schulversuchs von Lehrergruppen entwickelt werden, die im nachfolgenden Jahr für den Unterricht an einer Kollegscheule verantwortlich sein würden.

Die gemeinsame Gruppe 'Grundbildung' hatte die sozialberufliche Grundbildung so zu Kursen ausgelegt, daß diese Kurse nicht mehr aus der Sicht nur eines Schulfaches, wie es die einzelnen Lehrerfachgruppen vorher noch vertraten, gelingen konnte. Auch die Einstellung der Sportlehrer hatte sich in der Zwischenzeit insofern verändert, als sie nicht länger danach fragten, welchen Stellenwert das Grundbildungscurriculum im Inhaltsgefüge ihres Unterrichtsfaches einnahm, sondern welche Vorteile ein eigener Lernbereich Grundbildung gegenüber dem bisherigen Leistungsfach Sport bot.

Die Innovation der sozialberuflichen Grundbildung wurde aus der Sicht der einzelnen Fachlehrergruppen dennoch unterschiedlich beurteilt:

Im Religionsunterricht der Oberstufe würde die Thematisierung der 'Individuierung und Vergesellschaftung des Menschen', so wie die sozialberufliche Grundbildung es auslegte, kaum berücksichtigt. Im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht würde dieses Thema zwar behandelt, jedoch mit einer anderen Zielsetzung und weniger mit pädagogischen Inhalten. Für den Pädagogik-Unterricht der gymnasialen Oberstufe schien sich eine Reformperspektive aufzutun, die durch den Unterricht in den sozialpädagogischen Fachschulen nahegelegt war, die indessen weniger mit den zum Teil vorliegenden didaktischen Materialien für den Oberstufenunterricht in Einklang zu bringen war. Und für das Leistungsfach Sport schien mit der sozialberuflichen Grundbildung ein Unterrichtsblock greifbar zu sein, der Bewegung, Spiel und Sport als eine das Fach übergreifende Erziehungsaufgabe verstand und 'praktisches Lernen' als traditionelles Kennzeichen des Sportunterrichts in ein umfassendes Lernkonzept auch für die anderen Fächer und Sozialberufe einbrachte.

5.2.2 Die Konstruktionsentscheidung "Integration des Lernfeldes Sport in den Schwerpunkt 'Erziehung und Soziales' in der unterrichtlichen Erwartungshaltung der Schüler"

Mit Beginn des Schuljahres 1977/78 hat die erste Kollegschule in Düsseldorf mit dem Unterricht im Schwerpunkt 15 'Erziehung und Soziales' begonnen. Die Schüler, die den Schwerpunkt 'Erziehung und Soziales' gewählt haben, sind zu drei Kursgruppen (P I, P II, P III) zusammengefaßt worden. Als Einteilungsprinzip für die drei Kursgruppen ist der im Schwerpunkt angestrebte Bildungsgang gewählt worden. Zwar mißt eine solche unterrichtsorganisatorische Entscheidung der Zielsetzung der sozialberuflichen Grundbildung nach sozialer Integration, das heißt eine noch profilunspezifische Zusammenfassung der Schülergruppen in der sozialberuflichen Grundbildung, weniger Bedeutung bei, doch braucht bei der Wahl dieses Organisationsmodells für die Klasse 11.2 keine Umgruppierung nach Bildungsgängen vorgenommen werden,

so daß mit Beginn der Klasse 11 zugleich stabile Gruppenbeziehungen zwischen den Schülern eines Schwerpunktprofils aufgebaut werden können. Hier ist - nebenbei bemerkt - ein evaluativer Problembereich der sozialberuflichen Grundbildung angesprochen, der die Konstruktionsentscheidung für profilunspezifische Lerngruppen in der Grundbildung und die davon abweichende unterrichtliche Realisation evaluativ überprüfen müßte (vgl. zur Evaluation des sozialberuflichen Curriculum : GRUSCHKA 1977).

In der Kursgruppe P II sind alle Schüler zusammengefaßt, die das doppeltqualifizierende Sportprofil gewählt haben (N = 29). Um die Resultate der Konstruktionsentscheidungen zum ersten Problembereich der Evaluation des Sportprofils - Sport als sozial-erzieherische Aufgabenstellung, sportberufliche Qualifizierung als sozialberufliche Qualifizierung - in ihrer unterrichtlichen Realisation einer evaluativen Überprüfung zu unterziehen, wären die Verlaufsprotokolle des Grundbildungsunterrichts bzw. deren Resultate heranzuziehen. Anhand solcher Prozeßverläufe könnte geprüft werden, inwieweit die Konstruktionsentscheidung unterrichtliche Konsequenzen zeigte und welche Konsequenzen dies waren. Solche Daten liegen aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Ende 1977) noch nicht vor. Erst nach Abschluß des sozialberuflichen Curriculum (Februar 1978) können diese Daten für den bezeichneten evaluativen Problembereich herangezogen werden. Doch erscheint gerade für eine solche Aufbereitung des generierten Datenmaterials die vorhergehende unterrichtliche Erwartungshaltung der Schüler und Lehrer noch vor jeglicher Unterweisung im Sportprofil wichtig zu sein. Das aus zwei Gründen:

- Um Indikatoren für eine erwartete bzw. eine nicht erwartete unterrichtliche Realisation im Hinblick auf die Konstruktionsentscheidung aus der Sicht der Lehrer und Schüler zu erhalten
 - Um Aufschluß zu erhalten, wie groß oder wie gering die Sensibilisierung des Schülers in seiner 'Sport-Biographie' im Hinblick auf die Konstruktionsentscheidung ist.
- Die Lehrer haben nach der Bekanntmachung mit den Grundbildungskursen, aber noch vor Unterrichtsbeginn, ihre Hoffnungen

gen und Befürchtungen schriftlich niedergelegt. Die Schüler der Kursgruppe P II wurden zu Beginn ihres Unterrichts mit zwei 'offenen Fragen' konfrontiert, die sie schriftlich beantworten sollten :

1. Warum wählen Sie das Profil Freizeitsportleiter VZ/Sport AHR?

2. Welche Berufsvorstellung haben Sie?

Von den befragten 29 Schülern dieser Kursgruppe gaben 28 ihre Antworten zurück. Die Angaben für die Profilwahl (Frage 1) und die Vorstellungen über den späteren Beruf (Frage 2) ließen sich nach Durchsicht der Antworten zu folgenden Bereichen gruppieren:

1.1 Soziale und pädagogische Tätigkeiten mit Spiel und Sport erfüllen	9
1.2 Vorbereitung und günstige Zugangsvoraussetzungen für ein eventuell nachfolgendes Sportstudium	7
1.3 Spaß am Sport und mehr Sport treiben in der Schule	5
1.4 Mehr über den Sport in Theorie und Praxis erfahren	4
1.5 Umschulung (z.B. Erzieher); um in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern als Freizeitsportleiter konkurrenzfähiger zu sein sowie Vorbereitung auf post-sekundäre Berufsausbildung (z.B. Krankengymnastin)	2
1.6 Mit Sport und Biologie als Leistungsfach leichter das Abitur bestehen	<u>1</u>
	N = 28

2.1 Menschen in verschiedenen Altersgruppen, Kranke, Behinderte usw. Gymnastik, Spiel und Sport vermitteln, mit Sport betreuen usw.	9
2.2 Keine Berufsausübung, weil weiterführende Ausbildung als Sportstudium	5
2.3 Ein Beruf, der meinem Hobby entgegenkommt	5
2.4 Keine Berufsvorstellungen	5
2.5 Gute Anstellungs- und Verdienstmöglichkeiten	<u>4</u>
	N = 28

Schlußfolgerungen aus diesen Befragungsergebnissen können nur sehr vorsichtig gezogen werden. Das ist auch ein Grund, warum hier keine den statistischen Standards genügende Auswertung erfolgt ist. Die Aussagekraft würde dadurch nur eine formale Signifikanz gewinnen, die über die Relevanz der ermittelten Gruppierungskategorien keinen Aufschluß geben würde (vgl. zum Verhältnis von Signifikanz und Relevanz in der handlungsorientierten Evaluation: GRUSCHKA 1976, S. 142 ff.). Gegen eine formale Signifikanzprüfung spricht aber noch ein anderer Grund. Für die Beantwortung der offenen Fragen konnten keine intervenierenden Variablen berücksichtigt werden, die die Antworten der Schüler evtl. in die eine oder andere Richtung gelenkt haben. So ist z.B. unberücksichtigt geblieben, wie gut die Schüler in Vorbereitungsveranstaltungen über das Sportprofil und das berufliche Tätigkeitsfeld informiert worden sind (Berufsberatung). Insofern würden also selbst bei einer den statistischen Standards genügenden Signifikanzprüfung keine eindeutigen Schlußfolgerungen aus solchen Ergebnissen in positiver oder negativer Sicht gezogen werden können. Auch mögliche Moderatorvariablen blieben unberücksichtigt: Hat der Lehrer zur Illustration bei der Durchführung der Befragung vielleicht Beispiele angegeben, was ein Freizeitsportleiter einmal machen könnte usw.? Allerdings zeichnen sich einige Tendenzen ab, die für den Unterrichtsverlauf in der sozialberuflichen Grundbildung und für die nachher geplante Schülerbefragung berücksichtigt werden müssen:

Das sozialberufliche Curriculum muß für die Schüler, die das doppeltqualifizierende Sportprofil gewählt haben, im besonderen Maße als Berufswahlunterricht über das Berufsbild, die Einsatzorte späterer beruflicher Tätigkeiten und über die gegenwärtige Arbeitsmarktsituation informieren (vgl. die Unterrichtsphasen 3/4 im dritten Grundbildungskurs). In der geplanten Schülerbefragung müssen Indikatoren in einem Rating-Bogen aufgenommen werden, die vor allem die für den Autor überraschend hohe Adäquanz der Schülerantworten mit der Intention der curricularen Planungsentscheidung berücksichtigen (vgl. die Antwortkomplexe 1.1/2.1). Der Schüler muß also mit Indikatoren befragt werden, welche Tätig-

keiten und Aufgabenstellungen der mit sozial-erzieherischen, pädagogischen Tätigkeiten im Sport verbindet und welche nicht; welche beruflichen Tätigkeiten und beruflichen Situationsmerkmale sind seiner Meinung nach typisch für den Freizeitsportleiter? Erst die genaue Informationsbeschaffung, was die Schüler darunter verstehen, kann die in der Befragung vielleicht zufällige und von Moderatorvariablen bestimmte 'Adäquanz' zwischen dem neuen Berufsbild 'Freizeitsportleiter' und den Vorstellungen der Schüler von diesem Berufsbild bestätigen oder als vordergründig zurückweisen.

5.3 Ausblick

Ein Vergleich der Konstruktionsentscheidung (erster evaluativer Problembereich des Sportprofils) "Integration des Lernfeldes Sport in dem Schwerpunkt Erziehung und Soziales" auf den Ebenen des curricularen Planungsprozesses und des unterrichtlichen Realisationsprozesses wäre sicherlich in Anbetracht der noch ausstehenden unterrichtlichen Realisationsphase voreilig. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt läßt sich nur soviel sagen, daß der verzeichneten 'Verhinderungs-Paradoxie' in der Kommunikation auf der curricularen Planungsebene, ein 'Adäquanz-Syndrom' auf der Realisationsebene gegenübersteht, das im Verlauf der weiteren Evaluation aber noch aufgelöst werden könnte. Dies würde dann freilich nicht eine Diskrepanz, sondern die erst sich einstellende Adäquanz bedeuten, weil die vorhergehende 'Adäquanz' sich als eine nur scheinbare herausstellen würde wie die 'Verhinderungs-Paradoxie' auf der Planungsebene auch nur vordergründig war und sich in der weiteren Entwicklungsarbeit zur sozialberuflichen Grundbildung auflöste.

Für die weitere Evaluation des doppeltqualifizierenden Sportprofils sind mehrere Aufgaben zu berücksichtigen, deren Projektierung im Rahmen dieser Arbeit sachlich und zeitlich nicht weitergeleistet werden kann:

1. Die Erstellung eines Rating-Bogens zur Differenzierung und Analyse der eventuell vordergründigen 'Adäquanz' zwischen Konstruktionsentscheidung und unterrichtlicher Realisation im ersten evaluativen Problembereich.
2. Durchstrukturierung der anderen evaluativen Teilbereiche des Sportprofils (II-IV) unter Bereitsstellung geeigneter Instrumentarien für die Erfassung und Auswertung der Datenkomplexe.
3. Lehrerfortbildung zur Evaluation des doppeltqualifizierenden Sportprofils, um die Trennung von Evaluationssubjekten und -objekten aufzuheben.
4. Kritischer Vergleich der Evaluationsergebnisse mit den sportprofilübergreifenden Konstruktionsentscheidungen anderer Profile:
 - Zum Beispiel unter dem Aspekt der sozialberuflichen Kompetenz und Qualifizierung mit dem Profil 'Erzieher VZ /Erziehungswissenschaft AHR'
 - Zum Beispiel unter dem Aspekt der Doppelqualifikation mit den Profilen anderer Schwerpunkte: 'Physikaltischer Assistent/Physik AHR'.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE SPORT, Schulsport im Abseits, Reinbek. 1975
- BAUMGARTNER, A./GEULEN, D. (Hsg.) Vorschulische Erziehung, 2 Bd., Weinheim 1975
- BENDRICH, K u.a. Lernbereich Sport in der Erzieherausbildung, in: DSJ. (Hsg.) Beiträge zur Aus- und Fortbildung von Erziehern und Sozialpädagogen, Frankfurt/M. 1976, S. 95-136.
- BERGNER, K. Die Verschränkung von Theorie und Praxis im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe, in: ADL (Hsg.) Sport - Lehren und Lernen, Schorndorf 1977, S. 296-267.
- BERGNER, K. u.a. Leistungsfach Sport - Praxis und Theorie im 1. Semester/2. Semester, Tübingen 1974/1975 (unveröffentl. Manuskript)
- BERGNER, K./GABLER, H. Modelle und Maßnahmen zur Förderung des Schul- und Leistungssports, in: GABLER, H. (Hsg.) Schulsportmodelle in Theorie und Praxis, Schorndorf.
- BERGNER, K./FUNK, R./KURZ, D. Theorie und Praxis im "Leistungsfach" Sport am Keplergymnasium in Tübingen, in: sportunterricht 23 (1974), S. 328-332.
- BERNETT, H. Zum gegenwärtigen Entwicklungsstand der Fachdidaktik der Leibeserziehung, in: Sportwissenschaft 1 (1971), S. 65-74.
- BERNETT, H. Grundformen der Leibeserziehung, Schorndorf 1967²
- BERNETT, H. Nationalsozialistische Leibeserziehung, Schorndorf 1966.
- BERUF AKTUELL 1977, (Hsg. von der Bundesanstalt für Arbeit) Wiesbaden 1976.
- BEYER, K. Pädagogikunterricht, Stuttgart 1976
- BLÄTTER ZUR BERUFSKUNDE, 1-XI B 401 Schwimmstergelhilfe, (Hsg. von der Bundesanstalt für Arbeit) Bielefeld 1977
- BLÄTTER ZUR BERUFSKUNDE, 2-III A 20 Gymnastiklehrer, (Hsg. von der Bundesanstalt für Arbeit) Bielefeld 1977³
- BLÄTTER ZUR BERUFSKUNDE, 2-III A 30 Sportlehrer im freien Beruf, (Hsg. von der Bundesanstalt für Arbeit) Bielefeld 1974³
- BLÄTTER ZUR BERUFSKUNDE, 2-IV A 20 Erzieher, (Hsg. von der Bundesanstalt für Arbeit) Bielefeld 1975²
- BLANKERTZ, H. Zur bildungstheoretischen Begründung des obligatorischen Bereichs in den Konzepten für eine integrierte Sekundarstufe II, in: LENZEN, D. (Hsg.), Curriculumentwicklung für die Kollegscheule: Der obligatorische Lernbereich, Frankfurt/M. 1975, S. 83-95.

- BLANKERTZ, H. Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963
- BLANKERTZ, H. Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover usw. 1969
- BLANKERTZ, H./BROCKMEYER, R. Aufbau der Kollegscheule, Münster 1977 (unveröff. Manuskript, 3. Fassung des "Grundtextes").
- BLANKERTZ, H. u.a. Hochschulreife in der Kollegscheule, Münster 1976 (unveröff. Manuskript)
- BLANKERTZ, H./BROCKMEYER, R. 1978 Grundlagen der curricularen Schwerpunkt-
punktbildung für Kollegscheule NW, in: SCHENK, B./KELL, A. (Hsg.)
Schwerpunktbezogene Grundbildung - Vorbereitung auf Studium
und Beruf, Kronberg 1978 (i.Dr.)
- BLÖDORN, M. Fußballprofis, Hamburg 1974.
- BLOSS, H. Berufstätige Jugend und Sport, in: GRUPE, O. u.a. (Hsg.)
Sport in unserer Welt - Chancen und Probleme, Berlin usw.
1973, S. 170-171.
- BLOSS, H. Sport und Berufsschüler, in: GROLL, H./STROHMMEYER, H.
(Hsg.) Jugend und Sport, Wien/München 1970, S. 49 - 81.
- BÜHNER, D. Bedingungsanalyse: Leistungsfach Sport NW in der re-
formierten gymnasialen Oberstufe der Sekundarstufe II, Düs-
seldorf 1977 (unveröff. Manuskript).
- BOLTANSKI, L. Les usages sociaux du corps, in: Les annales 1 (1971),
S. 205-233.
- BREZINKA, W. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim
1971.
- BVDL, Erste Stellungnahme des Bundesverbandes Deutscher Leibeserzie-
her (e.V.) Zur Frage einer stärkeren Förderung sportlich be-
gabter Kinder und Jugendlicher, in: Die Leibeserziehung, 16
(1967), S. 358-359.
- BVDL, Zweite Stellungnahme des BVDL Zur Frage einer stärkeren För-
derung sportlich begabter Kinder und Jugendlicher, in: Die Lei-
beserziehung, 17 (1968), S. 121-125.
- CDU-LANDTAGSFRAKTION NW, Zur Situation des Schulsports im Lande
Nordrhein-Westfalen, in: sportunterricht, 23 (1974), S. 77-79.
- CHRISTMANN, E./SALADIN, W. Sporttheoretischer Unterricht im Lei-
stungskurs der reformierten gymnasialen Oberstufe, in: ADL
Sport - Lehren und Lernen, Schorndorf 1977, S. 58-63.
- CURRICULUMKOMMISSION "Schulsport NW", Hinweise zu Zielen, Vermitt-
lung, Organisation und Erfolgskontrollen im Sportunterricht
der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, o.O. 1977
(unveröff. Manuskript).

- DADME, W. Rede anlässlich der Übergabe des Aktionsprogramms für den Schulsport an die Öffentlichkeit in: WOLF, N. (Red.) a.a.O., S. 191 - 192.
- DELSCHEN, D.v. Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik - Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge, Gersthofen 1976.
- DERSCHAU, D.v. u.a. Die Erzieherausbildung, München 1974.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn 1974.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.
- DSB Aktionsprogramm für den Schulsport, Frankfurt/M. 1972 (Broschüre)
- DSB Empfehlungen zur Förderung der Leibeserziehung in den Schulen (1956). in: WOLF, N. (Red.) Dokumente zum Schulsport, Schoenefeld 1974, S. 46-58.
- DSB Memorandum zum Stand der schulischen Leibeserziehung (1965), in: WOLF N. (Red.) a.a.O., S. 145-153.
- DSB, Sport für Jugendliche in berufsbildenden Schulen und in Betrieben, (9. Werkwoche des DSB), Frankfurt/M. 1978 (i.D.).
- DSB/EMD/MD, Miteinander für alle - Gemeinsame Wege für Kirchengemeinden und Sportvereine, Düsseldorf usw. 1977.
- DSF (Hrsg.) Beiträge zur Aus- und Fortbildung von Erziehern und Sozialpädagogen, Frankfurt/M. 1976.
- DEUTSCHER STÄDTETAG, Protokoll der 3. Sitzung des Unterausschusses des Sportausschusses des Deutschen Städtetages am 21. und 22. Januar 1965 in Berlin, Berlin 1965 (unveröff. Manuskript).
- ELSEN, L. u.a. Berufsbild, Berufspraxis und Berufsausbildung von "Freizeitberufen", Stuttgart 1976 (Schriftenreihe des BMJFG Bd. 109).
- FISSEL, H. Kommunikation und kommunikative Kompetenz, in: Sportwissenschaft 7 (1977), S. 115-138.
- GÜRRUP, H.-J. "Schulversuch Sportgymnasium" am Christian-Dietrich-Grabbe-Gymnasium in Detmold, in: Sportunterricht 22 (1973), S. 424-427.
- EICHBERG, H. Der Weg des Sports in die industrielle Zivilisation, Baden-Baden 1973.
- EICHBERG, H. Zur historisch-kulturellen Relativität des Leistens in Spiel und Sport, in: Sportwissenschaft 6 (1976), S. 9-34.

- EULERING, J./HIERSEMANN, D. Vom "Schulversuch Sportgymnasium" zum Leistungsfach Sport in Nordrhein-Westfalen, in: sportunterricht 23 (1974), S. 333-337.
- FEND, H. Sozialisierung und Erziehung, Weinheim 1972⁴.
- FINGERLE, K./NAUL, R./SCHENK, B., Schwerpunktbezogene Grundbildung in der Kollegschule: Problemstellungen und Konstruktionswege - Bilanz und Perspektiven, in: SCHENK, B./KELL, A. (Hsg.) Schwerpunktbezogene Grundbildung - Vorbereitung auf Studium und Beruf, Kronberg 1978 (1.Dr.).
- FISCHER, J. Grundzüge der Entwicklung der Leibeserziehung und die Herausbildung des Schulsports in Deutschland und in der Bundesrepublik, in: Arbeitsgruppe Sport, Schulsport im Abseits, Reinbek 1975, S. 48-78.
- FLITNER, A./LENZEN, D. Abiturnormen gefährden die Schule, München 1977.
- FLITNER, W. Grundlegende Geistesbildung, Heidelberg 1965.
- FLITNER, W. Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1960.
- FLITNER, W. Die Hochschulreife in der heutigen Situation, in: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969), S. 1-19.
- FLITNER, W. Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961
- FLÖBNER, W./SCHMIDT, A./SEEGER, H. Theorie: Oberstufe, Braunschweig 1977.
- FRENZEL, U./FISCHER, D. Personalbestand und Bedarf an "Freizeitberufen", Stuttgart 1976 (Schriftenreihe des BMJFG Bd. 110)
- GABLER, H. (Hsg.) Schulsportmodelle in Theorie und Praxis, Schorndorf 1976.
- GALL, H. Zur Evaluation im Sportunterricht, in: ADL, (Hsg.) Sport - Lehren und Lernen, Schorndorf 1977, S. 183-188.
- GOEDEL, P. Die Leibeserziehung in den pädagogischen Bestrebungen von der Aufklärung bis zur Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts, in: GRUPE, O. (Hsg.) Einführung in die Theorie der Leibeserziehung, Schorndorf 1970², S. 44-78.
- GRÜSSING, S. Überlegungen zum Wissenschaftscharakter der Sportpädagogik, in: ANDREAS, H./REDL, S. (Hsg.) Forschen - Lehren - Handeln, Wien 1976, S. 13-22.
- GROLL, H. Möglichkeiten und Grenzen einer Wissenschaft der Leibeserziehung, in: Die Leibeserziehung 5 (1956), S. 329-
- GRÜNER, G. Integration beruflicher und allgemeiner Bildung, in: Die berufsbildende Schule, (25) 1973, S. 617-618.

- GRUPE, O. Was ist und was bedeutet Bewegung?, in: HAHN, E./PREISING, W. (Hsg.) Die menschliche Bewegung, Schorndorf 1976, S. 3-19.
- GRUPE, O. Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen in Sport, in: Sportwissenschaft 1 (1971), S. 156-178.
- GRUPE, O. Einleitung in die "Sportwissenschaft", in: Sportwissenschaft 1 (1971), S. 7-18.
- GRUPE, O. Leibliche Erziehung in einer gewandelten Schule, Ratingen 1967.
- GRUPE, O. Grundlagen der Sportpädagogik, München 1969.
- GRUPE, O. Anthropologische Grundlagen und pädagogische Zielvorstellungen der Leibeserziehung, in: Ders. (Hsg.) Einführung in die Theorie der Leibeserziehung, Schorndorf 1970², S. 15-43.
- GRUPE, O. Kommentar zur Charta des deutschen Sports - Die Leibeserziehung in den Schulen, (1968) in: WOLF, N. (Red.) Dokumente zum Schulsport, Schorndorf 1974, S. 159-163.
- GRUPE, O. Über das Problem einer Wissenschaft oder wissenschaftlichen Theorie der Leibeserziehung, in: Ders., Studien zur pädagogischen Theorie der Leibeserziehung, Schorndorf 1968², S. 7-36.
- GRUPE, O. Sportwissenschaft in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, in: Zeitschrift für Sportpädagogik 1 (1977), S. 393-405.
- GRUPE, O. u.a. Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II, in: Deutscher Bildungsrat (Hsg.) Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II, Stuttgart 1974, S. 109-140.
- GRUSCHKA, A. Das sozialberufliche Curriculum der Kollegschule - Forschungsziele, Handlungsbedingungen, Methoden und methodologische Probleme eines Konzeptes handlungsorientierter Curriculevaluation, Münster 1977 (Diss.).
- GRUSCHKA, A. (Hsg.) Ein Schulversuch wird überprüft - Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung, Kronberg 1976.
- GRUSCHKA, A. u.a. Historische und systematische Aspekte der Berufsrolle und Berufskompetenz von Sozialberufen (Kurs IV der sozialberuflichen Grundbildung), Münster/Düsseldorf 1977 (vervielf. Manuskript).
- GRUSCHKA, A./NAUL, R./HEURSEN, G. Wie das sozialberufliche Curriculum entstand - Implementation als Konstruktion und Evaluation, in: SCHENK, B./KELL, A. (Hsg.) Schwerpunktbezogene Grundbildung - Vorbereitung auf Studium und Beruf, Kronberg 1976 (i.Dr.).

- GSWETTNER, P. Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme, in: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 321-333.
- HAAG, H. (Red.) Leistungskurs Sport, Schorndorf 1974.
- HAMMERICH, K. Leistungsforcierung im Sportunterricht und ihr Einfluß auf die Struktur von Schulklassen, in: LÜSCHEN, G. (Hsg.) Kleingruppenforschung und Gruppe in Sport, Köln/Opladen 1966, S. 224-236.
- HECKER, G. Das Problem der Operationalisierung von Lernzielen für den Sportunterricht, in: Sportwissenschaft 1 (1971), S. 126-135.
- HELLMICH, A. Bedingungsanalyse: Freizeitsportlehrer, Düsseldorf 1977 (unveröff. Manuskript).
- HENTIG, H. v. Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart 1971.
- HENTIG, H.v. Fahrstuhl, Kniebeuge, Goldmedaille - oder die Dialektik des Sportunterrichts, in: neue sammlung, 17 (1977), S. 118-132.
- HENTIG, H. v. Lerngelegenheiten für den Sport, in: Sportwissenschaft 2 (1972), S. 239-257.
- HENTIG, H. v. Die Wiederherstellung der Politik - Cuernavaca revisited, Stuttgart 1973.
- HERLINGHAUS, K. Lernfeld Sportsoziologie, in: KM Niedersachsen, (Hsg.) Handreichungen für den Sekundarbereich II - Sport, Duderstadt 1976, S. 145-177.
- HERRMANNES, L.; WAGNER, A. Berufliche Grundbildung, in: Dt. Bildungsrat, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Bonn 1974, S. A 43-A 53.
- HETTINGER, T. u.a. Schulsport im Blickwinkel sportmedizinischer Betrachtung, o.O. 1975, (Reihe "Schulsport in Nordrhein-Westfalen, Beiheft 5).
- HETTINGER, T. u.a. Vergleichende physiologisch-psychologische Untersuchungen an Schülern einer "Sport- und Normalklasse." o.O. 1973, (Reihe "Schulsport in Nordrhein-Westfalen", Beiheft 1).
- HEURSEN, G. Bedingungsanalyse und Entwicklung der sozialberuflichen Grundbildung (Diss.) Münster 1978.
- HEURSEN, G. u.a. Erziehung - Orte, Methoden und Ziele. (Kurs I der sozialberuflichen Grundbildung) Münster/Düsseldorf 1977 (vervielf. Manuskript).

- HEURSEN, G./NAUL, R./GRUSCHKA, A. Die sozialberufliche Grundbildung - Konzept und Struktur, in: SCHENK, B./KELL, A. (Hsg.) Schwerpunktbezogene Grundbildung - Vorbereitung auf Studium und Beruf, Kronberg 1978 (i.Dr.).
- HOFFMANN, H. Die Rahmenbedingungen für die Entstehung der "Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung" der KMK, in: Neue Unterrichtspraxis, 9 (1976) S. 214-221.
- HOHENADEL, D. Die Sprache der Erziehungswissenschaftler. Erfahrungen aus einem Curriculumentwicklungsprojekt, in: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 335-342.
- HOLZAPPEL, H. Von der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 zur Bonner Vereinbarung von 1972, in: SEBBEL, E. (Hsg.) Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Hannover usw. 1976, S. 9-29.
- HORTLEDER, G. Die Faszination des Fußballspiels, Frankfurt/M. 1974.
- JEISMANN, K.E. Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen. Vorbemerkungen zur Untersuchung der politischen und sozialen Bedeutung der "höheren Bildung" im 19. Jahrhundert, in: Herrmann, U. (Hsg.) Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim 1977, S. 44-61.
- JOCH, W. Sportwissenschaft - Zum Problem ihrer Grundwissenschaften, in: sportunterricht 22 (1973) S. 366-368.
- JOST, E. (Hsg.) Sportcurriculum. Entwürfe - Aspekte - Argumente, Schorndorf 1973.
- KAMINSKI, G. Bewegungshandlungen als Bewältigung von Mehrfachaufgaben, in: Sportwissenschaft 3 (1973), S. 233-250.
- KIPPHARD, E.J. u.a. Der Motodiagnostiker und Mototherapeut - Grundlage einer neuen Fachdisziplin der Psychomotorik und Motologie, in: Internationale Zeitschrift für Sportpädagogik 12 (1975), S. 38-42.
- KLAFKI, W. Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt, in: Ders. (Hsg.) Das Marburger Grundschulprojekt, Hannover usw. 1976, S. 7-33.
- KORDES, H. Rückerinnerungsbericht über die Entscheidungsprozesse zur Verfassung eines integrierten Schwerpunktes "Sprache und Literatur", Münster 1976 (b), (unveröff. Manuskript).
- KORDES, H. Workshop-Evaluation: Ebenen einer handlungsorientierten Begleitforschung der Entscheidungsprozesse in den Instanzen, Münster 1976 (a), (unveröff. Manuskript).

- KRAMP, W. Fachwissenschaft und Menschenbildung, in: KOCHAN, D.G. (Hsg.) Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970², S. 322-350.
- KREIBLER, H.D. Zur pädagogischen Begründung des "Sportgymnasiums", in: Die Leibeserziehung 17 (1968), S. 127-129.
- KURLMANN, C. Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966. Stuttgart 1969.
- KUHN, T.S. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1970.
- KMK, Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II ("Bonner Vereinbarung") Neuwied 1972.
- KMK, Sondervereinbarung über die Anerkennung der im Zuge der Durchführung des Schulversuchs "Kollegschule" in Nordrhein-Westfalen erworbenen Abschlüsse, o.O. 1976 (unveröff. Manuskript).
- KMK, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sport, Neuwied 1976 (Normenbuch Sport).
- KULTUSMINISTERIUM NW, Förderungsplan Leistungssport, o.O. 1968, 1970².
- KULTUSMINISTERIUM NW, Kollegstufe NW, Ratingen usw. 1972 (Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17).
- KULTUSMINISTERIUM NW, Rderl. III A3. 40-36/o Nr. 4223/73
Rderl. I A 4.3.6-20-24/o Nr. 380-70-77
Rderl. I A 4.3.6-20-24/o Nr. 457-77
Rderl. I A 4.3.7-4 Nr. 1401-77
Rderl. II C 2-82221.2 Nr. 3773-77
- KULTUSMINISTERIUM NW, Schulreform Sekundarstufe II, o.O. 1972/1973 I/II, H. 1-16.
- KULTUSMINISTERIUM NW, Schulreform NW Sekundarstufe II, Heft 16, Curriculum Sport Anlagenreihe A 1, Abiturprüfung im Fach Sport, o.O. 1975.
- KULTUSMINISTERIUM NW, Schulsport im Land Nordrhein-Westfalen, Hinweise zum Landessportfest der Schule, Bd. 1-8, 1971-1977.
- KULTUSMINISTERIUM NW, Schulversuch Kollegschule NW, Köln 1976 (Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 31).
- KURZ, D. Ein Konzept für den Leistungskurs Sport, in: HAAG, H. (Hsg.) Leistungskurs Sport, Schorndorf 1974, S. 32-35.
- KUTSCHA, G. Das politisch-ökonomische Curriculum, Kronberg 1976 (Strukturskizze für den Schwerpunkt 13: "Wirtschaftswissenschaften").

- KUTSCHA, G. Wissenschaftliche Grundbildung - ein ungelöstes Problem in Praxis und Theorie der Lehrplanung für die gymnasiale Oberstufe, in: SCOPENK, R./MILL, A. (Hsg.) Schwerpunktbezogene Grundbildung - Vorbereitung auf Studium und Beruf, Kronberg 1978 (i.Dr.).
- LANDESAMT FÜR DATENVERARBEITUNG UND STATISTIK NW, Zur Situation im Schulsport, Düsseldorf 1974.
- LANDESGEBIET NORDRHEIN-WESTFALEN, Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf 1970.,
- LANGF, J. Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik, in: Sportwissenschaft 5 (1975), S. 217-250.
- LEMPERT, W./FRANZKE, R. Die Berufserziehung, München 1976.
- LENZEN, D. (Hsg.) Curriculumentwicklung für die Kollegscheule: Der obligatorische Lernbereich, Frankfurt/M. 1975.
- LINDE, H./HEINEMANN, K. Leistungsengagement und Sportinteresse, Schorndorf 1968.
- LINDE, H./HEINEMANN, K. Das Verhältnis einer Soziologie des Sports zu alternativen soziologischen Theorieansätzen, in: ALBONICO, R./PFISTER-BINZ, K. (Hsg.) Soziologie des Sports, Basel 1971, S. 47-51.
- LUBELEY, G. u.a. Deckungsanalyse zur Doppelqualifikation im Sport, Düsseldorf 1976 (unveröff. Manuskript).
- LÜPKE, C. Talentförderung - und der Anspruch der anderen?, in: Die Leibeserziehung, 16 (1967), S. 372-376.
- LÜSCHEN, G. Leistungsorientierung und ihr Einfluß auf das soziale und personale System, in: Ders. (Hsg.) Kleingruppenforschung und Gruppe im Sport, Köln/Opladen 1966, S. 209-223.
- LÜSCHEN, G./HAMMERICH, K. Soziologische Grundlagen von Leibeserziehung und Sport, in: GRUPE, O. (Hsg.) Einführung in die Theorie der Leibeserziehung, Schorndorf 1970², S. 104-130.
- MARTIN, D. Schulsport in Deutschland, Schorndorf 1972.
- MARTIN, D. u.a. Leistungskurs Sport in der gymnasialen Oberstufe (4 Bde.), Kassel 1977.
- MEINBERG, E. Über die Möglichkeit einer Anthropologie des Sports, in: Sportwissenschaft 6 (1976), S. 55-68.
- MEINBERG, E. Pädagogische Probleme der differenzierten Oberstufe und das Leistungsfach Sport, in: sportunterricht 23 (1974), S. 343-346.
- MENZE, C. Das "Sportgymnasium" - Sinn und Grenzen, Köln 1968 (Veröffentlichungen der Dt. Sporthochschule, Heft 3)

- MESTER, L. Ansprache (1961), in: WOLF, N. (Red.) Dokumente zum Schulsport, Schoendorf 1974, S. 137-143.
- MESTER, L. Grundlagen der Leibeserziehung, Braunschweig 1969³.
- MESTER, L. Wechselwirkungen zwischen Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Sportpädagogik 10 (1973), S. 15-20.
- MEYER, A. L. Zur wissenschaftlichen Begleitung, in: Kultusministerium NW, Kollegstufe NW, Ratingen usw. 1972, S. 207-212. (b).
- MEYER, H. L. Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972 (a).
- MOLLENHAUER, K. Einführung in die Sozialpädagogik, Weinheim 1964.
- MOLLENHAUER, K. Erziehung und Emanzipation, München 1970³.
- MÜNSTERANER ARBEITSGRUPPE, Integrierte Sekundarstufe II, in: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974), S. 367-403.
- NAHRSTEDT, W. Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft, 2 Bd. Neuwied usw. 1974.
- NAUL, R. Das Normenbuch Sport und seine Folgen für die Reform der Sekundarstufe II, in: sportunterricht 26 (1977), S. 184-189.
- NAUL, R. Strukturvorgabe für den Wahlbereich, Bedingungsanalyse I, Münster 1976 (unveröff. Manuskript).
- NAUL, R. u.a. Sicherung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (Kurs III der sozialberuflichen Grundbildung), Münster/Düsseldorf 1977 (vervielf. Manuskript).
- NITSCH, J.R. Sportliches Handeln als Handlungsmodell, in: Sportwissenschaft 5 (1975), S. 39-55.
- OPASCHOWSKI, H. Pädagogik der Freizeit, Bad Heilbrunn 1976.
- ORTMANN, H. Kompensatorische Erziehung, in: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hsg.) Bildungsforschung, Teil 2, Stuttgart 1975, S. 383-415.
- OTTO, H./SCHNEIDER, S. Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Neuwied usw. 1975³.
- PASCHEN, K. Berufssport am Beispiel Fußball, Ahrensburg 1976.
- PASCHEN, K. (Hsg.) Schulsport kontrovers, Ahrensburg 1975.
- PASCHEN, K. Die Schulsport-Misere, Braunschweig 1969.
- PAULSEN, F. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2. Bd., Berlin 1921.
- PETRY, L. Zum Aufbau eines Qualifikationssystems in der Sekundarstufe II, in: Dt. Bildungsrat, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Bonn 1974, S. A 66-A 89.

- FLEISCHER, W. u.a. (Hsg.) Sport und Leibeserziehung München 1967.
- QUANZ, D.R. Thesen zum schulischen Sportunterricht und zum neuen Leistungsfach "Sport", in: Sportunterricht 23 (1974), S. 50-58.
- QUANZ, D.R. u.a. Thema - Sport, Bd. 1-7, Düsseldorf 1975 ff. (Materialien für den Sportunterricht in der Sekundarstufe II).
- RIGAUER, B. Inhaltliche und methodologische Bestimmung einer kritischen Soziologie des Sports im Rahmen der Sportwissenschaften, in: Die Leibeserziehung 20 (1971), S. 9-14.
- RIGAUER, B. Sport und Arbeit, Frankfurt/M. 1969.
- RITTNER, V. Zur Konstitutionsproblematik der Sportwissenschaft, in: Sportwissenschaft 4 (1974), S. 357-371.
- RITTNER, V./KAMPER, D. Zur Geschichte des Körpers, München 1976.
- ROKUSFALVY, P. Die Sportpsychologie im System der Sport- und Körpererziehungswissenschaften, in: Sportwissenschaft 2 (1972), S. 366-380.
- ROTH, (Hsg.) Begabung und Lernen, Stuttgart 1968.
- SCHERLER, K. Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung, Schorndorf 1975.
- SCHEUERL, H. Die Gliederung des deutschen Schulwesens, Stuttgart 1969 (a).
- SCHEUERL, H. Kriterien der Hochschulreife, in: Zeitschrift für Pädagogik, 15 (1969), S. 21-34. (b).
- SCHEUERL, H. Probleme der Hochschulreife, Tutzinger Gespräche I-III Heidelberg 1962.
- SCHILLING, F. Zum Stand des Faches Motologie und der Ausbildung von Motologen und Mototherapeuten, in: Psychomotorik 1 (1976), S. 4-10.
- SCHINDLER, J. Die Umsetzung bildungstheoretischer Reformvorschläge in bildungspolitische Entscheidungen, Saarbrücken 1974.
- SCHLAACK, G. u.a. Erscheinungsformen, Ursachen und Kompensationsmöglichkeiten individuellen und gesellschaftlichen Leidens, (Kurs II der sozialberuflichen Grundbildung), Münster/Düsseldorf 1977 (vervielfält. Manuskript).
- SCHLAUDRAFF, U. (Hsg.) Stiefkind Schulsport, Ahrensburg 1977.
- SCHLOZ, R. Probleme und Ansätze in der protestantischen Theologie, in: Baitsch, H. u.a. (Hsg.), Sport im Blickpunkt der Wissenschaften, Berlin usw. 1972, S. 64-83.
- SCHMIEL, M. Deckungsanalysen der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen, in: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3 (1972), S. 253-331.

- SCHMITZ, J. N. Fachdidaktische Analysen und Grundlagen, Schorndorf 1972³.
- SCHMITE, J. N. Grundstruktur des didaktischen Feldes, Schorndorf 1970².
- SCHWEIM, L. (Hsg.) Schulreform in Preußen 1809-1819, Weinheim 1966.
- SCHWIDDER, D. Sportunterricht an den berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, in: DSB (Hsg.) Sport an berufsbildenden Schulen, (9. Werkwoche des DSB) Frankfurt/M. 1978 (i.D.).
- SEBBEL, E. (Hsg.) Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Hannover usw. 1976 (a).
- SEBBEL, E. Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen: Erfahrungsaustausch als praxisnahe Lehrerfortbildung, in: Bildung und Erziehung, 29 (1976), S. 374-383. (b).
- SÜLL, G. Sport in der katholischen Theologie des 20. Jahrhunderts, in: Baitsch, H. u.a. (Hsg.), Sport im Blickpunkt der Wissenschaften, Berlin usw. 1972, S. 43-63.
- SÜLL, W. Jugendsportschule oder Sportgymnasium? in: Die Leibeserziehung 17 (1968), S. 125-126.
- STÖCKER, G. Volkerziehung und Turnen, Schorndorf 1971.
- STUCKMANN, E. Reform der gymnasialen Oberstufe - wohin führt der Weg? Gymnasiales Prinzip oder Integration, in: Bildung aktuell () 1973, S. 320-325.
- STUCKMANN, E. Oberstufenreform und Kollegsche, Planung seit 25 Jahren, in: Bildung aktuell () 1975, S. 268-278.
- TOBALLA, R. Ziele der Leibeserziehung im deutschen Schulwesen 1842-1945, dargestellt, kommentiert und verglichen an den Beispielen einiger ausgewählter Lehrpläne und Erlasse, in: GUTSCHE, K.J. (Leit.) Sportwissenschaft in der Entwicklung, Berlin 1973, S. 186-193 (Reihe Pressedienst/Wissenschaft-FU Berlin H. M-6).
- UFG SPORT, Stellungnahme zu der von der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW vorgelegten "Strukturvorgabe für die curriculare Entwicklung des Schwerpunktes 15: "Erziehung und Soziales", Düsseldorf 1975 (unveröff. Manuskript).
- VERBAND DEUTSCHER SPORT- UND GYMNASTIKSCHULEN e.V. (VD SG), in: sportunterricht 25 (1976), S. 429-431.
- VOIGT, H. Sozialpsychologische Probleme im Mannschaftssport, in: sportunterricht 22 (1973), S. 125-130.

- VOLPERT, W. Handlungsstrukturanalyse, Köln 1975.
- WEK, Strukturvorgabe für die curriculare Entwicklung des Schwerpunktes 15: "Erziehung und Soziales", Münster 1975 (unveröff. Manuskript).
- WEIGELT, H.-G. Fünf Jahre Sportzug am Paul-Schneider-Gymnasium in Meisenheim - ein kritischer Rückblick, in: sportunterricht 22 (1973), S. 428-429.
- WEINGART, P. (Hsg.) Wissenschaftssoziologie 1 und 2, Frankfurt/M. 1972/1974.
- WELLMER, H. Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt/M. 1971³.
- WENIGER, E. Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung, in: RÖHRS, H. (Hsg.) Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt/M. 1964, S. 346-362.
- WERNER, P. Strukturvorgabe für den Schwerpunkt 5: "Maschinenbautechnik", Münster 1977 (unveröff. Manuskript).
- WIDMER, K. Sportpädagogik, Schorndorf 1974.
- WILLIMCZIK, K. Wissenschaftstheoretische Aspekte der Sportwissenschaft, Frankfurt/M. 1968.
- WILSON, T. Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hsg.) Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit Bd. 1, Reinbek 1973, S. 54-79.
- ZEITSCHRIFT "SPORTWISSENSCHAFT" 1 (1971) Heft 2.

Bildungsgang

Am 26. November 1948 wurde ich als erster Sohn des Radiotechnikers Heinz Naul und seiner Ehefrau Anneliese Naul geb. Alfs in Bocholt /Westfalen geboren. Meine Schulzeit verbrachte ich in Bocholt. Im Frühjahr 1955 wurde ich in die Bodelschwingschule eingeschult. Nach der 5. Volksschulklasse besuchte ich ab April 1960 die Städt. Realschule, die ich mit dem Zeugnis der mittleren Reife im März 1966 verließ. Von April 1966 bis Mai 1968 ging ich zum Gymnasium in Aufbauform an der Städt. Marienschule. Dort bestand ich am 24.5.1968 das Abitur. Im Wintersemester 1968/69 begann ich mein Studium an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster. Ich studierte die Fächer Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Sport und Russisch. Am 25.10.1974 bestand ich die Magisterprüfung mit dem Hauptfach Pädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster. Die Nebenfächer waren Soziologie und Sportmedizin. Seit dem 1.1.1975 arbeite ich in Münster als Wissenschaftlicher Angestellter unter der Leitung von Prof. Dr. Herwig Blankertz im Schulversuchsprojekt "Kollegstufe NW". In diesen letzten drei Jahren habe ich nebenberuflich einen Lehrauftrag "Sportpädagogik" an der Ruhr-Universität Bochum wahrgenommen.



